

54822
3F/M73

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

3

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

2016. 56. ÉVFOLYAM



Halász Judit



Járai Márk (Redbull
Pálvaker)

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

LVI. évfolyam 2016. 3. szám

TARTALOM

SÁRVÁRI TÜNDE

Hogyan segíthetnek a játékos tevékenységek a korai német mint idegennyelv-oktatás nyelvi eredményeinek feltárásában? 1

CSEH GÁBORNÉ NAGY EMŐKE

Az érzékszervi tapasztalás nevelő hatása 11

ZS. SEJTES GYÖRGYI

Olvasás = / ≠ szövegértés? 20

Cs. BOGYÓ KATALIN

Webkettes lehetőségek a magyartanítás/magyartanulás
szolgálatában 28

KECSKEMÉTI JUDIT

Otthoni tanulási szokások és módszerek vizsgálata középiskolai
tanulóknál 39



Főszerkesztő:

Bácsi János

Szerkesztők:

Annus Gábor

Cs. Bogyó Katalin

Jancsák Csaba

Szerkesztőbizottság:

Szabóné Bárdos Csilla (Pécs), Ember Sándor (Debrecen),

Munkácsi László (Budapest), Sándor József (Eger)

Szerkesztőségi titkár:

Tóth Eszter

Hogyan segíthetnek a játékos tevékenységek a korai német mint idegennyelv-oktatás nyelvi eredményeinek feltárásában?

SÁRVÁRI TÜNDE

sarvari@jgypk.szte.hu

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája,
Napközi Otthonos Óvodája



Kulcsszavak: *Hallo Anna, idegennyelv-oktatás, játék, kommunikatív kompetencia, német*

Bevezetés

A Nemzeti alaptanterv (2012) értelmében Magyarországon legkésőbb az általános iskola negyedik évfolyamán kell elkezdenni az első idegen nyelv oktatását, de a megfelelő feltételek teljesülése esetén erre hamarabb, az 1–3. évfolyamon is sor kerülhet. A korai idegennyelv-tanulás eredményeinek feltárása, értékelése, dokumentálása és folyamatos reflektálása több szempontból is fontos feladat.

A célcsoport idegen nyelvi nevelésével kapcsolatos ajánlások minden esetben hangsúlyozzák, hogy a mérés és értékelés során azok az eszközök a leghasznosabbak, amelyek a legjobban hasonlítanak ahhoz a módhoz, ahogy a gyermekek az idegen nyelvet tanulják. A korai idegennyelv-oktatásban egyértelműen a játékos tevékenységek túlsúlya jellemzi a tanulási folyamatot, így kézenfekvőnek tűnik, hogy az eredmények feltárásához is ezt az utat válasszuk.

Jelen tanulmány arra keres választ, melyek lehetnek a korai idegennyelv-oktatás, különös tekintettel az 1–3. évfolyamon folyó idegen nyelvi nevelés mérhető nyelvi eredményei, hogyan lehet ezeket az eredményeket játékos módon, a célcsoport életkori sajátosságainak figyelembe vételével feltárni és értékelni oly módon, hogy a gyermek előmenetelét elsősorban a tanulási folyamatok kontextusában szemléljük, és a feltárás módja ne különbözzék a szokásos, a gyerekek tanulási hétköznapijaiból ismert tevékenységektől, tanulási feladatoktól.

Ehhez áttekintjük az 1–3. évfolyamos tanulók idegen nyelvi nevelésének legfontosabb sajátosságait, valamint a célcsoport számára javasolt játékos tevékenységeket, és megvizsgáljuk, melyek alkalmasak a nyelvi eredmények feltárására, értékelésére.

Az 1–3. évfolyamos tanulók idegen nyelvi nevelésének legfontosabb sajátosságai

Teljes mértékben egyetértek Kovács (2009: 34) véleményével, aki rámutat, hogy a tíz év-nél fiatalabb gyermekek másként tanulnak, mint a más korosztályba tartozók. Ez a „más-ság” elsősorban abban mutatkozik meg, hogy a tanulás során a tevékenységalapú, szen-

zuálisan meg- és felfogható tartalmak, valamint az interakció kerül előtérbe. Chingini és Kirsch (2009: 30) is hangsúlyozzák, hogy ennél a célcsoportnál az a leghatékonyabb módszer, ha (1) szórakoztató és egyben tanulságos történeteket dolgozunk fel, (2) lehetővé tesszük az immerziót (bemerülést) és (3) a játékot tekintjük a fő tanulási módnak. Lundquist-Mog és Widlok (2015: 123) ezt a felsorolást kiegészítik még a (1) mozgás, (2) a drámajáték, (3) a forgószínpad-technika és a (4) CLIL-módszer alkalmazásának fontosságával ebben az életkorban (is).

A magyar köznevelés legfontosabb dokumentumaiban is található utalás arra, hogy a kisgyermekkori idegen nyelvi nevelésben résztvevő tanulókkal szemben más elvárásokat kell támasztanunk, mint a többi korosztály tanulói esetében. A Kerettanterv (2012) 1. melléklete, amely az általános iskola 1–4. évfolyamára vonatkozó kerettantervet tartalmazza, a bevezető részben az idegen nyelvi kommunikációval, mint kulcskompetenciával kapcsolatban így fogalmaz:

„A tanulóban felébred a nyelvek és a nyelvtanulás iránti érdeklődés. Felfedezi, hogy más országokban más szokások vannak, más nyelvet beszélnek az emberek, ez a felfedezés nyitottabbá teszi más kultúrák befogadására. Egyszerű idegen nyelvi szóbeli kommunikációval próbálkozik. Idegen nyelvi tevékenységei a korosztályának megfelelő dalokhoz, versekhez, mondókákhoz és jelenetekhez kötődnek.”

A 2. melléklet bevezetőjében, amely az általános iskola 5–8. évfolyamára vonatkozik, pedig ez olvasható:

„A tanuló felfedezi, megérti és alkalmazza a nyelvet vezérlő különböző szintű szabályokat, ami tudatosabbá és gyorsabbá teszi a nyelvtanulást. A beszédkézség és a hallott szöveg értése mellett törekszik a célnyelvi olvasásra és írásra is. Felfedezi a nyelvtanulás és a célnyelvi kultúra fontosságát. Próbálkozik önálló nyelvtanulási stratégiák alkalmazásával, és elindul a tudatos nyelvtanulás és az önálló nyelvhasználat útján. Megérti és használja a gyakoribb mindennapi kifejezéseket és a nagyon alapvető fordulatokat, amelyek célja a mindennapi szükségletek konkrét kielégítése. Képes egyszerű interakcióra, ha a másik személy lassan, világosan beszél és segítőkész.”

A két leírás összehasonlítása alapján megállapíthatjuk, hogy mindkét esetben fontos szerepet kap a NAT-ban is elsődleges célként megfogalmazott *kommunikatív kompetencia fejlesztése* (annak elérése, hogy a tanulók rendelkezzenek az élet különböző területein használható nyelvtudással), valamint a *célnyelvi műveltség és az interkulturális kompetencia fejlesztése* (a tanulók nyitottabbá és érzékenyebbé válnak más kultúrák irányába, pozitív attitűddel, motiváltan viszonyulnak a nyelvtanulás, valamint általában más nyelvek és kultúrák megismerése iránt).

A kisiskoláskori idegennyelv-oktatásban azonban a szóbeli kommunikáció, az ún. primer készségek (hallott szöveg értése, beszédkézség) fejlesztése kerül előtérbe, hiszen az idegen nyelvvel való korai ismerkedés a természetes nyelvelsajátítás folyamataira épül. Az is látható, hogy a nyelvi célok mellett ugyanolyan fontos szerepet kapnak az általános kompetenciák is (érdeklődés, motiváció) ennek a korosztálynak a nyelvi fejlesztésénél.

A nyelvtanulók nyelvtudását a Közös európai referenciakeret¹ (továbbiakban KER) megjelenése óta az ebben a dokumentumban meghatározott nyelvi szintleírások (A1–C2) alapján mérjük, illetve a kidolgozott sztenderdek segítségével hasonlítjuk össze. Mint az

¹ Európa Tanács (2002): Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés.

azonban a NAT-ban is olvasható, a korai idegen nyelvi fejlesztés, azaz a 4. évfolyam végén elérhető minimumszint KER-szintben nem adható meg. A Kerettanterv így kívánja támogatni a ciklus végén várható eredményeket megfogalmazásával: A tanuló

- (1) aktívan részt vesz a célnyelvi tevékenységekben,
- (2) követi a célnyelvi óravezetést, az egyszerű tanári utasításokat,
- (3) megérti az egyszerű, ismerős kérdéseket, válaszol ezekre,
- (4) kiszűri egyszerű, rövid szövegek lényegét,
- (5) elmond néhány verset, mondókat és néhány összefüggő mondatot önmagáról,
- (6) minta alapján egyszerű párbeszédet folytat társaival,
- (7) ismert szavakat, rövid szövegeket elolvas és megért jól ismert témában,
- (8) tanult szavakat, ismerős mondatokat lemásol,
- (9) minta alapján egyszerű, rövid szövegeket alkot.

A fejlesztés várható eredményeit vizsgálva megállapíthatjuk, hogy az eredmények aránya is tükrözi a szóbeli kommunikáció túlsúlyát, hiszen csak három olyan cél található, amely egyértelműen a szekunder készségek (olvasott szöveg értése, íráskészség) fejlettségét méri.

Felmerül azonban a kérdés, hogyan mérhető, elérték-e a tanulók ezeket az eredményeket? Mint arra Sárvári (2016a: 141) is rámutat, a NAT (2012) csak egyetlen utalást tartalmaz ezzel kapcsolatban: „[A tanuló] munkájának rendszeres tanári értékelése mellett sajátítsa el az önértékelés módszereit.” Arra vonatkozóan azonban nem tartalmaz bővebb információt, hogyan kellene/lehetne ezt megvalósítani. A Kerettanterv 1. mellékletének bevezetője is csak azt a lehetőséget említi, ami alsó tagozaton biztosítja, hogy a tanulók gyakorlatot szerezzenek teljesítményük és képességeik reális értékelésében. Az idegennyelv-tantárgy esetében pedig az önálló tanulással összefüggésben olvasható az elvárás, hogy a nyelvvórán nyíljon lehetőség az önértékelésre és a társértékelésre. Arra azonban ezúttal sem találunk konkrét utalást, hogy milyen formában valósulhat ez meg.

Kovács (2009: 133) a „tapintatos” tesztelést javasolja, melynek lehetséges formáit a *Hallo Anna* című, kisgyermekeknek készült német nyelvkönyvcsalád tesztjein Sárvári (2016b) vizsgálta. A célcsoport idegen nyelvi neveléséhez készült ajánlások (Kuti 2004, Widlok és mtsai 2010) kiemelik, hogy a gyermekek fejlődését elsősorban a beszédértés fejlődésének szempontjából kell nyomon követni, és a legkisebb teljesítményt is értékelnünk kell. Az értékelést nehezítheti, hogy a teljesítmény ebben a szakaszban még sok esetben nem az önálló teljesítményt jelenti, mert azt még csak jól ismert szituációkban várhatjuk el a tanulóktól. Az ajánlások arra is felhívják a figyelmet, hogy a tudásszint feltárásának tartalmait és formáit a gyermekek életkori sajátosságainak megfelelően célszerű kialakítani, valamint figyelembe kell venni a korai idegennyelv-tanulás tartalmi és módszertani elveit.

És ezzel visszaértünk a kiindulási pontunkhoz, ahol a célcsoport számára hatékony tanulási módokat tekintettük át. A továbbiakban azt vizsgáljuk, hogyan segíti a játék a nyelvi eredmények feltárását. Választásom azért esett a játékra, mert a tanulási folyamat során az életkori sajátosságok miatt ez a leggyakrabban választott tevékenységi forma a kisiskoláskori idegennyelv-oktatásban.

Játékos tevékenységek a nyelvvórán

A 6–9 éves gyermekek elsősorban életkoruknak megfelelő, ismert témák körében játékos módszerek segítségével szereznek ismereteket, tapasztalatokat, ezért lelkesednek a játé-

kos tevékenységek iránt. Mivel mozgásigényük fokozott, azokat a játékokat szeretik a legjobban, ahol a tevékenységet mozgás is kíséri. Megfigyelhetjük, hogy azok a tanulók is szívesen bekapcsolódnak a játékos tevékenységekbe, akik a korai idegennyelv-oktatásra jellemző ún. csendes szakaszban (silent period) egyébként akár hónapokig egyáltalán nem, vagy csak nagyon ritkán szólnak meg. Ennek lehetséges okaként említhetjük, hogy a játék mindig pozitív érzelmeket ébreszt a játékosokban, akik leküzdhetik bátortalanságukat, esetleges félelmeiket, szorongásaikat.

Tekintsük át, melyek a kisiskoláskori nyelvoktatásban leggyakrabban alkalmazott játékos tevékenységek! A nyelvórákon alkalmazott játékos tevékenységeket különböző szempontok szerint csoportosíthatjuk. A német szakmódszertanban már klasszikusnak számít Lohfert (1993: 12) felosztása, aki a célok, funkciók és a didaktikai alkalmazás helye alapján (1) kommunikatív és (2) ún. tanjátékokat (Lernspiele) különböztetett meg, ahol a tanjátékok során begyakorolt elemeket a kommunikatív játékokban a nyelvtanulók már sokkal szabadabban, önállóbban használják. Dauvillier és Lévy-Hillerich (2004) a fejlesztendő készségek alapján csoportosították a játékokat: (1) primer, illetve (2) szekunder készségeket fejlesztő játékok, (3) szókincset, (4) nyelvi struktúrákat és (5) országismeretet bővítő és mélyítő játékok. Azt azonban meg kell jegyezni, hogy a legtöbb játékot nem könnyű egyértelműen besorolni egy kategóriába, mert általában egyszerre több cél elérését is lehetővé teszik. Mivel napjainkban a kompetencia alapú oktatás elvárásait követjük, az elemzésnél én is a Dauvillier- és Lévy-Hillerich-féle kategorizálást vettem alapul. Mint korábban már említettük, ennél a célcsoportnál a szóbeli kommunikáció áll előtérben, ezért az alábbiakban azokat a játékos tevékenységeket elemezzük, amelyek ezt a célt szolgálják.

A szóbeli kommunikációt fejlesztő játékok

A sikeres szóbeli kommunikáció előfeltétele a hallott szöveg helyes értése és a megfelelő szintű beszédképesség. A hallott szöveg értésének fejlődését elsősorban az órai célnyelvi utasítások és a cselekvésre épülő játékos feladatok megvalósításából követhetjük nyomon. A beszédhez tartoznak az egyszavas válaszok (*igen, nem, név, szám, szín, az adott tárgy megnevezése stb.*), akárcsak a memorizált, elemezetlen nagyobb egységek (*köszönés, mondóka, körjáték, dal*) használata. Emellett természetes része a gyermekek nyelvórai beszédének a magyar nyelvű kérdés és válasz, melyet a tanár célnyelvi közléseivel párhuzamosan visszajelzésként, megerősítésként használ.

A sikeres beszédprodukción alapuló játék alapfeltétele a helyes beszédpercepció, ezért nagyon fontos szerepe van a helyes kiejtést és intonációt fejlesztő játékos gyakorlatoknak (pl. *nyelv-törők, mondókák, kiszámolók, dalok*)². De a hallott szöveg értését és a beszédképességet fejlesztik a nyelvóra elején használt gyors *bemelegítő, „jégtörő”* játékok is, melyek lehetővé teszik, hogy a gyermekek számára rövid idő alatt megteremtjük a megfelelő idegen nyelvi környezetet és a bizalom légkörét. Az alkalmazott játékok egy része az órakezdés rituáléjához tartozik (pl. *köszönő dal, melyet a gyermekek megfelelő mozdulatokkal kísérve játszanak el*), de a többi játéknál is sok esetben elegendő a nonverbális, vagy az egyszavas reakció, így a bátortalanabb tanulók is sikerélményhez juthatnak már az óra elején. Visz-

² További, a helyes kiejtést gyakoroltató játékok találhatóak a Klett Kiadónál 2009-ben megjelent Hirschfeld, Ursula / Reinke, Kerstin: *33 Aussprachespiele Deutsch als Fremdsprache*, illetve a Raabe Kiadónál kapható *Spielideen für die Deutschstunden. 14 lustige Spiele mit Wortschatz und Grammatik* című játékgyűjteményekben.

szatéró elemei az óra eleji játékoknak még a már ismert szavakat, struktúrákat felhasználó *figyelem- és emlékezetfejlesztő játékok* is.

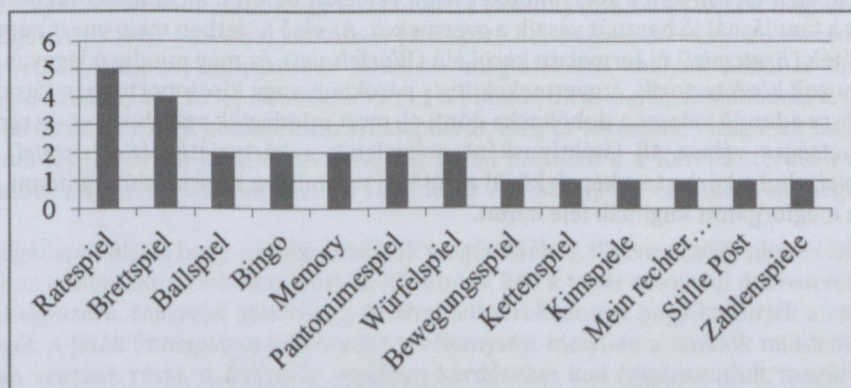
A beszédkészséget leggyakrabban a *szerepjátékok*, az egyszerű párbeszédok segítségével fejleszthetjük. Sok gyermek számára megkönnyíti a beszédet, ha közben valamilyen bábot, figurát (Handpuppe) tarthatnak a kezükben, de van olyan osztály is, ahol ezt túl „gyerekesnek” tartják.

A szókincset, a nyelvi struktúrákat és az országismeretet bővítő és mélyítő játékok

A részkészségek, azaz a szókincs, a nyelvtan és az országismeret a már előbb említett játékokban is szerepeltek, hiszen a legtöbb játékhoz tartozik egy adott szókincs, a játék elmagyarázásánál is szükség van szavakra és nyelvtanra, és ha közvetetten is, de minden játékban van egy kis célnyelvi kultúra is. Bár Dauvillier és Lévy-Hillerich (2004) külön csoportban kezeli ezeket a játékokat, véleményem szerint ez a három részkészség egy szerves egészet képvisel: a nyelvtant ebben az életkorban implicit formában tanítjuk, a kultúrával kapcsolatos információk pedig ahhoz a témakörhöz kötődnek, amelynek a szókincset éppen tanítjuk. Ezért úgy gondolom, hogy a szinte megszámlálhatatlan szókincset gyakoroltató játék (*betűsaláta, szókereső, szólánc, szókégyő, bingó, memóriajáték, dominó, triminó, Kim-játék, keresztrejtvény, kártya-és társasjáték stb.*) nemcsak szókincset bővít, de hozzájárul ahhoz is, hogy elmélyüljön a tanulók nyelvtani és kulturális ismerete.

Játékos tevékenységek a Hallo Anna tankönyvcsaládban

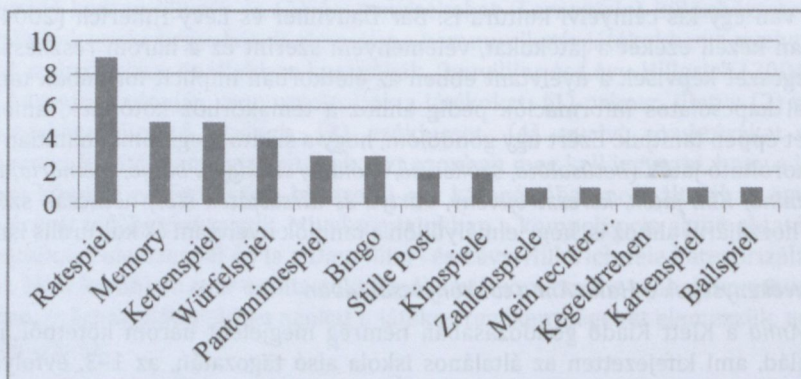
A *Hallo Anna* a Klett Kiadó gondozásában nemrég megjelent három kötetből álló tankönyvcsalád, ami kifejezetten az általános iskola alsó tagozatán, az 1–3. évfolyamon a német nyelvet, mint első idegen nyelvet tanuló gyermekek számára készült. Minden kötet nyolc, a tanulók életkorának és érdeklődésének megfelelő témakört mutat be. Egy-egy leckéhez négy duplaoldal tartozik, melyek közül az egyik duplaoldalon csak játékok kaptak helyet, melyek segítségével a gyermekek begyakorolhatják a témával kapcsolatos szavakat, kifejezéseket, nyelvi struktúrákat, mondatokat. Az 1–3. ábra azt mutatja, milyen játéktípusok fordulnak elő a tankönyvcsalád egyes kötetében!



1. ábra

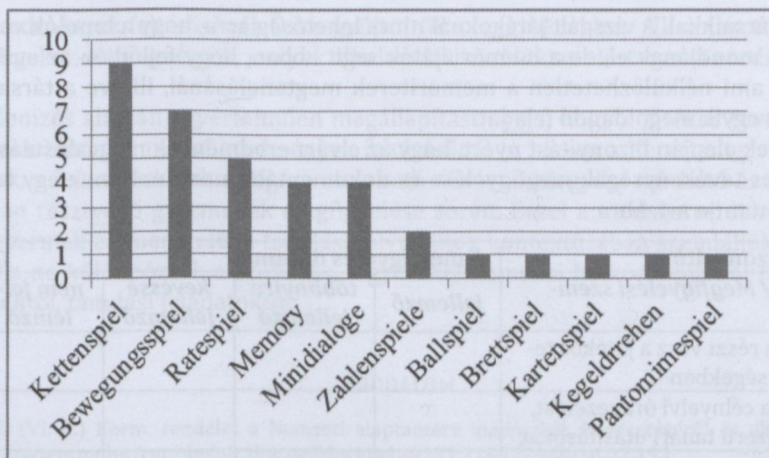
Játékok a Hallo Anna 1. kötetében

Az 1. ábra jól mutatja, hogy az első kötetben 13 különböző játéktípus található, melyek közül kettő van túlsúlyban: az ún. *Ratespiel*, és az ún. *Brettspiel*. Az elsónél ki kell találni, mire gondolt az egyik játékos, vagy mi van a kezében. Ehhez eldöntendő kérdéseket fel tenni, amire a játékos igennel vagy nemmel válaszol. A *Brettspiel*, azaz a társasjáték, az adott lecke szókincsét gyakoroltatja képek segítségével. Itt párban, vagy 3-4 fős csoportokban játszanak a gyermekek, és a képen látható emberrel/tárggyal kapcsolatosan kell valamilyen kijelentő mondatot alkotniuk: *Das ist Anna. / Ich mag Pizza. / Das ist Annas Katze. / Wir malen*. A többiek az adott szituációnak megfelelően reagálhatnak egyszavas válaszokkal (*Ja. / Richtig. / Nein. / Falsch.*), vagy egyszerűbb mondatokkal (*Ja, das ist... / Nein, das ist... / Ich auch. / Ich nicht. / Malen ist toll. / stb.*). A többi játék előfordulási gyakorisága nem mutat szignifikáns eltérést.



2. ábra
Játékok a Hallo Anna 2. kötetében

A második kötetben is a *Ratespiel* a leggyakoribb, de a második helyre a memóriajáték (*Memory*) és a *Kettenspiel* került, ahol meg kell ismételni, amit az előző játékos mondott/tett, és folytatni kell a sort. Mindkét játék remekül fejleszti az emlékezőképességet, aminek a tanuláshoz jó hasznát veszik a gyermekek. Az első kötetben megismert népszerű társasjáték (*Brettspiel*) új formában kerül elő (*Würfelspiel*), és még mindig a leggyakoribb játéktípusok közé tartozik. A gyermekek itt is párokban vagy kiscsoportokban játszanak. A kérdésre adandó választ a dobókocka dönti el, mert mindegyik számhoz 1-6-ig tartozik egy lehetséges válasz. Új játéktípusként megjelenik a kártyajáték (*Kartenspiel*) és a *Kegelspiel*, ahol a körbe tett képek közül arról kell valamilyen információt mondani, amelyre a megforgatott kuglibáb feje mutat.



3. ábra

Játéktípusok a Hallo Anna 3. kötetében

A harmadik kötetben (3. ábra) a már jól ismert *Kettenspiel* lett a leggyakrabban előforduló játéktípus. Egyre több olyan játék is helyet kap a kötetben, ahol a mozgásnak is nagy szerepe van (*Bewegungsspiel*). A tanulóknak itt meg kell osztaniuk a figyelmüket a szöveg és a mozgás között. A *Ratespiel* és a *Memory* még mindig népszerű, de ugyanilyen gyakran találkozhatunk az ebben a kötetben megjelenő, egyszerűbb szituációs játékokkal (*Minidialoge*). Azt is láthatjuk, hogy a kötetből több olyan játék kimaradt, ami a korábbiakban szerepelt: *Würfelspiel*, *Bingo*, *Kimspiel*, *Stille Post*, *Mein rechter Platz*... A szerzők vélhetően a nyelvi progresszió miatt mondtak le ezekről a játékokról. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a harmadik kötetből tanulóknál nem lehetne ezeket a játékokat a nyelvórán használni, csak a tankönyv egyre összetettebb, magasabb szintű nyelvi produkciót elváró játékokkal ismerteti meg a gyermekeket.

Összegezve elmondhatjuk, hogy a *Hallo Anna* tankönyvcsalád a játékok nagyon széles palettáját vonultatja fel. A hat játéktípus (*Ballspiel*, *Kettenspiel*, *Memory*, *Pantomimespiel*, *Ratespiel*, *Zahlenspiel*) mindhárom kötetben megtalálható, melyek közül a *Ratespiel* (19%), a *Kettenspiel* (15%) és a *Memory* (11%) bizonyult a legnépszerűbbnek. A játékok egyértelműen a szóbeli kommunikációt alapozzák meg és fejlesztik. Vizsgáljuk meg, hogy a három leggyakoribb játékos tevékenység során mérhető-e a Kerettantervben megfogalmazott, a szóbeli kommunikációra vonatkozó várható nyelvi eredmények megvalósulása!

Megállapíthatjuk, hogy a játékszabályok megértéséhez, illetve a játék sikeres lebonyolításához a tanulóknak minden esetben követniük kell a tanár célnyelvi órávezetését, valamint egyszerű, célnyelvi utasításait, és arra kell törekedniük, hogy kiszűrjék a szövegek lényegét. A játék önmagában is célnyelvi tevékenység, melyben a tanulók mindenképpen aktívan vesznek részt. A *Ratespiel* esetében kérdéseket kell fogalmazniuk, megérteniük, és megfelelő módon válaszolniuk a feltett kérdésre. Mind a *Ratespiel*, mind a *Kettenspiel* lehetővé teszi, hogy a tanulók egy-egy mondatot mondjanak önmagukról, bár ezek még nem összefüggőek az adott játékban. Itt inkább az interakció kerül előtérbe, de az így begyakorolt mondatokat már nem nehéz összefűzni egy egyszerűbb, összefüggő szöveggé. Mindhárom játék lehetővé teszi, hogy a tanulók minta alapján egyszerű párbeszédet foly-

tassanak társaikkal. A vizsgált játékoknál nincs lehetőség arra, hogy a tanulók verset vagy mondókat mondjanak el, de a memóriajáték segít abban, hogy fejlődjön az emlékezőképességük, ami nélkülözhetetlen a memoriterek megtanulásánál, illetve a társasjátéknál lehet ez az egyik megoldandó feladat.

A fentiek alapján bizonyítást nyert, hogy az elvárt eredmények megvalósulása mérhető a játékos tevékenységek megfigyelése és dokumentálása során. Ennek egy lehetséges formáját mutatja a 4. ábra:

A tanuló azonosítója:	A megfigyelés dátuma:				
Elvárt cél / Megfigyelési szempont	jellemző	többnyire jellemző	kevésbé jellemző	nem jellemző	N.é.
(1) aktívan részt vesz a játékos tevékenységekben					
(2) követi a célnyelvi órávezetést, az egyszerű tanári utasításokat					
(3) megérti az egyszerű, ismerős kérdéseket, válaszol ezekre					
(4) kiszűri egyszerű, rövid szövegek lényegét					
(5) elmond néhány verset, mondókat és néhány összefüggő mondatot önmagáról					
(6) minta alapján egyszerű párbeszédet folytat társaival					

4. ábra
Megfigyelési táblázat

A megfigyelésnél indikátorokként alkalmazom az elvárt eredményeket, részben aktualizált megfogalmazásban. A táblázat fejlécében található *jellemző*, *többnyire jellemző*, *kevésbé jellemző*, *nem jellemző* és *N. é.* (nem értelmezhető) kifejezések jelentése a következő:

- *jellemző*: az adott indikátorban leírt viselkedés megjelenése állandó (3 pont)
- *többnyire jellemző*: az adott indikátorban leírt viselkedés megjelenése gyakori (2 pont)
- *kevésbé jellemző*: az adott indikátorban leírt viselkedés megjelenése ritka (1 pont)
- *nem jellemző*: az indikátorral leírt elvárt viselkedés nem jelenik meg, hiányzik (0 pont)
- *N. é.*: nem szerezhető információ az adott indikátorban leírt viselkedésről.

Összegzés

A kisiskoláskori idegen nyelvi neveléséhez készült ajánlások hangsúlyozzák, hogy a mérés és értékelés során azok az eszközök a leghasznosabbak, amelyek a legjobban hasonlítanak ahhoz a módhoz, ahogy a gyermekek az idegen nyelvet tanulják. Láthattuk, hogy a célcsoport tagjai nagyon lelkesen vesznek részt játékos tevékenységekben, és még az egyébként visszahúzódozó, félénkebb gyermekek is bekapcsolódnak a játékokba. Jelen tanulmány célja ezért az volt, hogy a játék előnyeit (pozitív érzelmek kiváltása, félelem csökkentése stb.) alapul véve megvizsgálja, alkalmazhatóak-e, és ha igen, hogyan a kiskoláskori idegennyelv-oktatásban gyakran alkalmazott játékos tevékenységek az elért

nyelvi eredmények feltárásánál. Összegyűjtöttük a leggyakrabban alkalmazott játékos tevékenységeket, és megnéztük, melyek alkalmasak közülük az elért nyelvi eredmények feltárására.

Az elemzés alapján egyértelműen megállapítást nyert, hogy a játékos tevékenységek jól alkalmazhatóak a nyelvi eredmények feltárásánál is, hiszen a Kerettantervben megfogalmazott, a fejlesztési ciklus végére elvárható célok mindegyike mérhető és értékelhető a játékban résztvevő gyermekek megfigyelése során. Ezzel a módszerrel lehetővé válik, hogy a gyermek előmenetelét a tanulási folyamatok kontextusában szemléljük, és a feltárás módja ne különbözzék a szokásos, a gyerekek tanulási hétköznapijaiból ismert tevékeniségektől, tanulási feladatoktól.

IRODALOM

- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. [http://www.njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=149257.218572 – 2016.07.15.]
- 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről. [<http://kerettanterv.ofi.hu/> – 2016.07.15.]
- Chingini, Patricia – Kirsch, Dieter 2009: *Deutsch im Primarbereich. Fernstudieneinheit 25*. Berlin: Langenscheidt.
- Dauvillier, Christa – Lévy-Hillerich, Dorothea 2004: *Spiele im Deutschunterricht. Fernstudieneinheit 28*. Berlin: Langenscheidt.
- Európa Tanács 2002: *Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. Budapest: Oktatási Minisztérium.
- Kovács Judit 2009: *A gyermek és az idegen nyelv. Nyelvpedagógia a tízen aluliak szolgálatában*. Budapest: Eötvös József Kiadó.
- Kuti Zsuzsa (szerk.) 2004: *Idegen nyelvi program az 1–3. évfolyam számára. Ajánlás a 6–9 éves korosztály idegennyelv-tanításához*. Budapest: Oktatási Minisztérium.
- Lohfert, Walter 1993: *Kommunikative Spiele für Deutsch als Fremdsprache. Spielpläne und Materialien für die Grundstufe*. Ismaning: Hueber.
- Lundquist-Mog, Angelika – Widlok, Beate 2015: *DaF für Kinder*. dl 8. München: Klett-Langescheidt.
- Sárvári Tünde 2016a: „Fit im frühen Deutsch?” A korai német mint idegennyelv-tanulásban elért eredmények feltárásának és értékelésének aktuális kérdései. In: Karlovitz János Tibor (szerk.) *Tanulás és fejlődés. A IV. Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia válogatott tanulmányai*. Štúrovo: International Research Institute. 139–148.
- Sárvári Tünde 2016b: A "tapintatos tesztelés" lehetőségei a korai német mint idegennyelv-oktatásban. Konferencia-előadás, a tanulmány megjelenés alatt.
- Swerlowa, Olga – Sárvári Tünde – Gyuris Edit 2014: *Hallo Anna. Német nyelv gyerekeknek. Tankönyv 1*. Budapest: Klett.
- Swerlowa, Olga – Sárvári Tünde 2015a: *Hallo Anna. Német nyelv gyerekeknek. Tankönyv 2*. Budapest: Klett.
- Swerlowa, Olga – Sárvári Tünde 2015b: *Hallo Anna. Német nyelv gyerekeknek. Tankönyv 3*. Budapest: Klett.
- Widlok, Beate – Petravić, Ana – Org, Helgi-Romcea, Rodica 2010: *Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen. Neubearbeitung*. München: Goethe Institut.

Playful Activities in Exploring the Linguistic Results in Early Teaching of German as a Foreign Language

The recommendations for the foreign language education of the target group invariably emphasize that the most useful methods in exploring the results are the ones that most resemble how children learn the foreign language. The learning process is, undoubtedly, characterized by the predominance of playful activities in the early teaching of foreign languages so it seems obvious to follow that route in exploring the results, too. This paper addresses the question how to explore and document the results of foreign language teaching in the first three grades in playful, age-appropriate ways.

Az érzékszervi tapasztalás nevelő hatása

Az őskortól a reneszánszig

CSEH GÁBORNÉ NAGY EMŐKE

csegabi@t-online.hu

Újváros Térségi Általános Iskola, Ózd



Kulcsszavak: képi kommunikáció, nevelés, tudattalan hatás, eszme, utánzás, bemutatás

Bevezetés

Érzékszerveink által kapott információk az ember megjelenésétől kezdve fontos szerepet töltenek be. Az objektív valóság – látvány, illatok stb. – az érzékelésen és észlelésen keresztül jut a tudatunkba. Az érzékelés az alapja valamennyi bonyolultabb és magasabb szintű megismerési folyamatnak.

Információink legnagyobb részét látásunk segítségével szerezzük meg, ezzel teremtvé meg a kapcsolatot a személyiség és a külvilág között. Észleléseink valamilyen élményként is bekapcsolódnak, maradandó nyomot hagyva, hatással vannak a személyiség további alakulására. Napjaink kutatásai alapján nagy jelentősége van a több érzékszerven keresztül történő megerősítésnek. Az elmúlt korokban ez nem volt tudományosan megalapozva, mégis fontos szerepet töltött be a megtapasztalás.

Kijelenthető, hogy a hosszú évszázadok során a látás mindig is a legfontosabb érzékelés volt az embereknek, állatoknak egyaránt. A képi kommunikáció a legkorábbi időktől alkalmas közlési mód, eszköz volt, melynek lehetőségei napjainkig egyre szerteágazóbbak lettek, s erre a tendenciára alapozva, lehetőségei még bővíteni fognak.

A képi kommunikáció azért válhatott a legkorábbi időktől alkalmas közlési móddá, mert a képeken megjelenő világ többnyire hasonlatos volt ahhoz, amit az emberek maguk körül láttak. Szemmel felfogható alkotásokat mindig is készített az ember, de ennek a tevékenységnek a történelmi korszakokon átívelő oka és jelentősége különböző. Azon túl, hogy valamit meg akartak mutatni, a másik lényeges tényező volt a nevelésben betöltött szerep. Az, hogy a másik emberben valamilyen benyomást, hatást keltsenek. A domborművek, rajzok, festmények, szobrok stb. elkészítése, elkészítésük technikájának oktatása, s annak elsajátítása viszont sokáig csak a társadalom bizonyos részének volt kötelessége. Szakma volt ez, melyből előbb-utóbb az iskolákban mindenki számára oktatott tananyag, tantárgy is lett, felismerve testre-lélekre gyakorolt hatását.

Manapság rajz és vizuális nevelésről beszélünk, elmélet és gyakorlat ötvöztetésével. Leginkább a rajzórán és szakkörökön készülnek vizuális élményt adó művek, s itt kerülnek értelmezésre leginkább a látható világ jegyei. Elfogadott, megszokott rend már ez, de mindenképp érdekes végignézni, az előzményeket. Azt, hogy az ábrázolás, a megalkotott környezet segítségével koronként miben és hogyan akarták nevelni a felnövekvő nemze-

déket; nem verbális kommunikációval eljuttatni az eszmét, a hitet a kezdetben még írástudatlan emberekhez is, s ehhez milyen elvárások kapcsolódtak az alkotóval szemben.

Őskor

Az őskor az emberiség történetének leghosszabb korszaka. Kb. másfél millió évnyi evolúciós folyamat kellett jelenlegi külseje elnyeréséhez, s egymillió éve kezdtek faragni az első kőszerszámokat. Összehasonlító etnográfiai kutatások alapján, az őskori ember életére következtethetünk olyan törzsek megismeréséből, akik a későbbi történelmi korokban elszigetelten éltek, s így több információ maradt fenn róluk.

Az őskorban már kereshetjük a nevelés, a tapasztalatátadás, a tudatos tanítás csírait. Természetesen a mindennapi élettől elkülönült, szervezett oktatás kezdetben nem létezett, a viszonylag szűk tudásanyag teljes egésze hagyományozódott nemzedékről nemzedékre, melyhez megfigyeléssel, utánzással juthattak.

Érzékszerveikre számíthattak csak, az életben maradáshoz szerzett tapasztalatokra és információkra csak így tehettek szert. A létfenntartás, mint legfőbb cél köré csoportosultak az ősemberek tevékenységei is, melyek a törzsi együttélésben mindenki számára láthatóak voltak, így a gyerekek számára is. A gyerekek a mindennapi élet folyamatában sajátították el mindazt, amit lassanként birtokba vettek, s ami az ősi társadalom kultúráját alkotta.

A *régi kőkor* embere vadállatok közt élt, és minden gondolata akörül forgott, miképpen ejtheti őket el, miképpen keríthetné őket hatalmába, hisz ezen múlt az életben maradása. Eszközöket kezdett készíteni és használni, mely során fejlődött a gondolkodókészsége. Kezdetleges eszközkészlete bővült, a régieket tökéletesítette, ujjai egyre inkább hozzászoktak az aprólékos munkához, alkalmassá váltak képek, szobrok létrehozására is. Az ősember viszont nem azért festett, hogy díszítse otthonát, a létfenntartás ösztönözte „művészi” tevékenységre. A művészet tehát egyidős a munkával.

Az őskori alkotások többsége állatot örökít meg, s az volt a fontos, hogy minél élethűbb legyen. A vadászat közben kifejlődött megfigyelőképessége segítette ahhoz, hogy anatómiai pontossággal, emlékezetből is meg tudja örökíteni. Ösztönösen a lényegre törekedett, vagyis kiemelte és felnagyította a vadak jellemző testrészeit. Társait rendszerint életfenntartó munkájuk közben örökítette meg, de csupán néhány kifejező, jellegzetes vonással. Ábrázolásain a lényeges dolgok kiemelésére, felnagyítására törekedett – akárcsak a vénuszsobrok nőábrázolásánál. (Az ősember e szobrok által éppúgy magához akarta láncolni a nőt, mint ahogy az állatképekkel megbabonázta, már „előre elejtette”, birtokába vette a vadat [Artner 1972].)

A képnek varázslatos erő tulajdonítottak, a művészet tehát fegyver volt az ősember számára. Bizonyára szertartásos komolysággal, s csak a felnőtt férfiak által végzett munka lehetett ez, melynek elkészülte bátorságot öntött a vadászokba, bíztak varázserejében, s így hozzájárult a vadászat sikeréhez. A vadászat után ezek a képek már elveszítették jelentőségüket, már bárki nézhette, érinthette, és az újabbat is nyugodtan ráfestették.

Mivel maga a vadászat egy veszélyes élet-halál harc volt, ezek a barlangrajzok mesélhettek a felnövekvő jövőző vadászok számára az elejtendő állatok anatómiai felépítéséről, sebezhető pontjairól, szokásairól, a vadászat menetéről, a velük szemben alkalmazott eszközökről. Ezeket a rajzokat nap mint nap láthatták a falakon, a gyerekek tudatosan, vagy tudattalanul ismerkedtek meg a legfontosabb információkkal, s közben láthatták és utánózhatták a felnőtteket minden egyéb tevékenységét is. Valószínűleg azok az „életre-

való" őseimbek maradtak tovább életben, akik a többiek tudását ellesték, vagy megtanították velük, s megfigyelőképessége mellé kellő ügyesség és erő is társult.

Az új kőkor – neolitikum – állattenyésztő, földművelő embere arra összpontosított, hogy állatai szépen növekedjenek, szaporodjanak, s hogy gazdag legyen a termés. Az új életmód újfajta munkákat követel, s új szerszámokat, használati tárgyakat.

Körbevették azonban olyan érzékszerveivel nem felfogható, s számára megmagyarázhatatlan titokzatos erők, melyeknek tulajdonította pl. a termékenységet és a növekedést, a jó időt vagy a betegséget. Úgy érezte, csupa titok veszi körül, az időjárás változékonyságát, az életének eseményeit jótékony erők áldásának, illetve rosszakaratú szellemek gonosz művének tulajdonította. Azért vésett mindenféle ábrákat az agyagholmikra és kövekre, hogy a titokzatos erőket megbabonázza, szolgálatába állítsa a jó szellemeket és kiengesztelje az ártalmasakat. Elvont dolgok voltak ezek, művészete tehát nem is lehetett természethű, csak elvont (Artner 1972). Absztrakt ábrákat használt, melyeknek vidékenként és népenként más-más jelentésük volt. A gyerekek továbbra is a törzsi életmódra jellemző módon, utánzással sajátították el életük szabályait, nevelkedtek bele a láthatatlan erők tiszteletébe, s tanulták meg az ábrák jelentését, melyeket felnőttként, a hagyományokat folytatva, ők is rajzoltak, véstek pl. használati tárgyaikba.

Az őskori ember kezdetleges látásmódja tovább él Földünk azon vidékein, ahol még törzsi keretek közt élnek, azaz a természeti népek művészetében, sőt más, civilizált népek – pl. magyar – ősi gyökerű népművészetében is fellelhető. A mindennapokhoz szükséges tudást maga a gyakorlat, a tapasztalás adja, a törzs felnőttjei tanítják rajzolással, utánzással, bemutatással a gyerekeket az őket körülvevő világ jellemzőire, veszélyeire.

Ókor

Az ókori társadalmakat összességében a tradíciók tisztelete, a szigorúan szervezett rend és az emberek közti egyenlőtlenség jellemezte. Ennek megfelelően zajlott az oktatás, ezt sugallták az ábrázolások.

Mezopotámia és Egyiptom rabszolgatartó társadalmában a művelődés előjoga csak a szabadokat illette meg, a rabszolgák ebből nem részesülhettek. A tanítás-tanulás módszere a bemutatás és utánzás volt, ezzel a módszerrel tanulták az írást, olvasást, számolást, elemi tudományos ismereteket (Mészáros 2002).

Az írnokképző iskoláknak és az írnokoknak kiemelkedő szerep jutott az *egyiptomi* társadalomban. A hieroglif képfírás rendkívül nehezen tanulható, de a gyorsírásszerű hieratikus írás, majd a démotikus írás jeleinek, szimbólumainak jelentése, ezek megtanulása, megértése is sok gyakorlást igényelt. Mai fogalmaink szerint ilyenkor verbális fordulatok átalakítása történik jelentést hordozó képi jelekké. Ezt a tudást, képességet a kor átlagembere valamiféle isteni adománynak tekinthette, s így az írnokokat tisztelet övezte.

A palotaiskolában nevelkedtek a kiváltságos arisztokrata gyerekek, együtt a leendő uralkodókkal, s ők is több éven át tartó testet-lelket formáló nevelést kaptak. Kiváltságos esetekben a lányok is kaptak művészeti nevelést, főleg az ének, a zene, a kifejező tánc volt kedvelt. A lelket formáló nevelés során maga a rajzolás, festés, vagy szobrászkodás talán kedvteléseként megjelenhetett.

Egyiptomban a művész maga is csak amolyan iparosféle szolga volt, aki kiszolgált az urak igényeit. Az osztályokra tagozódott társadalom urai tudták, hogy hatalmuk megtartásához nem elegendő a korbács, ezért minden eszközzel a társadalmi osztályok közti különbségeket akarták sugallni. Uralmuk igazolására felhasználták a vallási eszméket is: a

fáraó isten fia, hatalma tehát égi eredetű. A művészek ezt az eszmét szolgálták ki, s készítették olyan alkotásokat, melyek minden ember számára egyértelműen ezt tanították a bemutatás módszerével. Itt a művész tudatosan alkot, a képeket megszerkeszti, vagyis komponál, cselekményt, történetet akar velük elmondani (Petz 2000). A figurák méretének különbözősége, mely leképezi a társadalmat, az építmények monumentális méretei, a szobrok merevsége, messzire néző rideg arckifejezése, a fényűző paloták stb. mind látásunk segítségével megtapasztalható információ.

Mivel a gyerekek a jövő letételményesei, oktatni, nevelni kell őket. A nevelés legfontosabb célja a tradíciók, az örök érvényű normák, az Istentől származó igazság megismertetése (Mészáros 2002).

Az őket körülvevő környezet látványelemei mind azt a törekvést sugallták, hogy érezék ezek a gyerekek is, s mindenki, hogy hova tartozik. Megerősítések voltak ezek, tudatalan hatások, melyekkel tudatosan éltek. A felnevelkedő gyerekek a szemeikkel felfogható „tények” alapján is elfogadták és természetesként, eleve elrendeltként élték meg sorukat, tehát elhitték a feléjük sugárzott képi jeleket. Emellett természetesen minden nap látták és tapasztalták családjuk életvitelét, szokásait, hitét, s mint az őskori ember, belenevelkedtek az egyiptomi osztálytársadalom gépezetébe.

Az egyiptomi művészet óriási előrelépést jelent az emberi kultúra útján, akárcsak a biróadalom szervezett rendje a társadalom történetében. Mesterei a tőlük telhető legmagasabb színvonalon örökítették meg a maguk világát: koruk társadalmi valósága és szellemi fejlettsége maradéktalanul kiolvasható alkotásaikból.

Miként a hatalmas piramis komor gúlája egymagában is kiválóan megmutatja az egyiptomi szellemiséget, a görög templom is magába sűríti az alapvető jellemzőket, a külvilág felé sugárzó derűs nyugalmat, harmóniát és könnyed szépséget.

A görögök is rabszolgatársadalomban éltek, mint az ókori kelet népei, csak fejlettebb termelőerőkkel rendelkeztek, s államrendjük nem volt olyan kemény és kegyetlen. Emberibb módon bántak szolgáljaikkal – néhány görög filozófus már nyíltan kimondta, hogy a rabszolga születésénél fogva a természetnek éppoly egyenjogú teremtménye, mint a szabad ember.

Az arisztokraták uralkodása után megvalósult a világ első népuralmi rendszere, demokráciája. Bárki bármilyen tisztséget elnyerhetett, ha bebizonyította rátermettségét. Az oktatásból is elvileg mindenki kivethette részét, de mégis főleg a tehetősebbek gyerekeire korlátozódott a magánoktatási tandíj miatt. Első és legfontosabb nevelő közegnek a családot tartották, mivel az élő példa megtapasztalásával maguk az élethelyzetek is tanítanak, s szakmai műveltségre is szert lehet tenni. Ők is és a későbbi rómaiak is felfigyeltek a kis gyermekek játékos, felfedező, ösztönösen tapasztalatokat gyűjteni akaró kedvére, így játékokat adtak a kezükbe, mint vizuális, manuális élményforrást (Mészáros 2002).

A görögök kis városállamokban, poliszokban éltek, ezeknek szabad légköre tág teret engedett az egyéni törekvéseknek, serkentette a tehetség kifejlesztését. A jó poliszpolgárrá váláshoz megfelelő műveltség kellett. Ebbe bele kellett, hogy tartozzon a test és lélek nevelése egyaránt, hiszen az egészséges, ép testben lakik az erkölcsileg fejlett, ép lélek. Ez az eszme visszaköszön a görög szobrászat témáiban és a megformálásban. A jó poliszpolgár azon igyekezett, hogy városa mennél több templommal, középülettel, szoborral legyen ékes, s ez által fölülmúlja a szomszéd városokat, bárki láthassa itt milyen emberek laknak (Flavio 1979).

Nagy súlyt helyeztek a testi nevelésre, az esztétikus, harmonikus testalkat kialakítására a gyakorlatok jellemfejlesztő ereje, az egészség és az esztétikum miatt is.

A lélek nevelése a művészeteken keresztül történt, főként az ének, zene, tánc, költészet eszközeivel. Az ókor egyik legnagyobb filozófusa, Arisztotelész már a tanítandó tárgyak közé beemeli a rajzolást is, mint aktív, nem csak befogadó tevékenységet.

A görög művészet virágkorának mesterei magasrendű szépséget teremtettek. Egy kor ízlését és szellemiségét támogatta a megformálás, látvány erejével, forrásként szolgált más népeknek, koroknak, s ezen kívül átívelvén évszázadokat a ma emberének is gyönyörűséget tud nyújtani.

Róma örököse és terjesztője volt a görög kultúrának. A nevelésben a katonás erények, a hagyományok, istenek tisztelete volt a mérvadó. Az írást, a betűk rajzolását görög módszer szerint, fa- vagy viasztáblába vésett betűk segítségével tanulták. A mélyedések irányították a gyerek íróeszközét, vagy valaki segítette, míg egyre önállóbbá vált az írásminőség másolásában. A nevelésben elsősorban a katonai erények voltak mérvadók.

A birodalom kormányzása és az állandó háborúk reális érzékű embereket követeltek, akik mindig számolnak a valósággal. Haditetteikre voltak főleg büszkék, ezért a művészet ennek szolgálatában állt. Idegen tőlük a szépítő eszményítés, törekednek a természet-hűségre, amihez a szépséghibák is hozzá tartoznak. A szenvedélyesen mozgalmas ábrázolások, diadalívek a hellenizmus korának hőskultuszát példázzák (Artner 1972).

Középkor

Az emberek életében a vallás, a felettes erőkhöz, az Istenhez vagy istenekhez vetett hit az eddigiekben is alapvetően befolyást gyakorolt a hétköznapi életre, s arra, milyen ember-típus, milyen tudással nevelkedik fel. A Római Birodalom romjain kibontakozó új társadalmi rend és a kereszténység államvallássá alakulása új eszméket, másfajta ember- és életideált, szellemiséget hozott. Az aszketikus kereszténység eszmevilága végletes ellentéte a földi örömeket igénylő antik világfelfogásnak – a földi élet szenvedésekkel teli tengődés, ahol a halál megváltás. Az egyház, a papság volt a középkori világban a legnagyobb szellemi hatalom, hisz a hit hirdetése, az iskolai oktatás az ő kezükben összpontosult (Mészáros 2002).

A középkori vallás komor szelleme hatja át a szemmel látható világot is, azt a környezetet, amelyben a gyerekek és felnőttek töltötték hétköznapijaikat. Az Istenfélő írástudatlan nép okulására például a román dómokon gyakoriak az olyan domborművek, melyek a szent történeteket képek sorozatával elevenítik meg. Már nem erős embereket akartak ábrázolni, mint a görögök vagy rómaiak, hanem a szentek megfoghatatlan szellemét, a vallási tanítás elvont gondolatát, melyet csak jelképesen lehet kifejezni. A templomok bejáratának díszítésénél különösen kedvelt az utolsó ítélet ábrázolása, mely félelmet keltve figyelmeztette a középkor babonás tudatlan templomba járóit, hogy földi tetteikért felelniük kell majd a túlvilági istenbíró előtt. A templomban a vaskos és magas oszlopok mellett jelentéktelennek érezhették magukat, a falakról festett szentek néztek le rájuk, mesze elöl pedig, a szentélyben gyertyák kísérteties fénye világította meg az oltárt, ahol a pap misézett titokzatos latin igéket mormolva. A földi rendet Isten szentesítette, aki tehát felkel ellene, Istennel száll szembe. Az egyház nevelő hatása minden hívőre ki tudott terjedni, hisz a templomi liturgia értelmi és érzelmi összetevői mind a tekintélytisztelet-

re, a munka megbecsülésére, az evilági élvezetek korlátozására és a túlvilági életre való felkészülésre ösztönözték a híveket (Mészáros 2002).

A könyvnyomtatást Európában csak a középkor végén fedezték fel, addig kézzel írták, másolták, akár a görögök és rómaiak. A könyv a középkorban hosszú ideig elsősorban vallásos írást jelentett. A bibliát és imádságokat, a szentek életét elbeszélő legendákat tartalmazó kódexeket papok írták és művészi igénnyel festették, díszítették. A lapok szélére kacskaringós indákat, virágokat rajzoltak, a betűket nagy gonddal rajzolták, a kezdőbetűket – iniciálékat – pedig felnagyították és vonalaik közé vékony ecsettel apró ábrákat, miniatúrákat festettek. A sorok közé önálló képeket, illusztrációkat iktattak, olyan alakos ábrázolásokat, amelyek rajzban elmondják azt, amiről a szövegben szó van. Ezekre azért volt szükség, mert a szerzeteseknek csak egy része tudott olvasni, de a nemesek, királyok közül is csak kevesen. A betűkhöz nem értők így nagy hasznát látták a képeknek. Lapozgatva a könyveket, belőlük olvasták ki a bibliai mondanivalót, akár a műveletlen parasztok a dómok faragásaiból (Artner 1972).

Kolostori, káptalani, plébániai iskolák kiterjedt hálózata biztosította az oktatást. Az elemi olvasás, írás, számolás elsajátítása után a kialakult városi polgárság fiainak többsége 13–14 évesen valamely céhben folytatta tanulmányait, ahol a szakmát igyekeztek eltanulni.

Az első céhek a 12–13. században jelentek meg, ahol szakmai oktató-nevelő munka folyt. Munkájuk során tervezeteket, feljegyzéseket, számításokat alkalmaztak – ezek olvasásához, értelmezéséhez iskolás műveltség kellett. A mestert figyelve és erőfeszítéseit utánózva, az inas öntudatlanul is elsajátította a mesterség szabályait, beleértve azokat is, amelyeket a mester sem tudott szavakba önteni. Egyszerű beavató, utánóztató, modellkövető tanítás, „vizuálpedagógia” volt ez (Tóth 2006).

A céhek mellett a szerzetesrendek is foglalkoztak iparos képzéssel. A kolostorokban önellátási céllal folyt ipari tevékenység, ezért a papok szükségesnek tartották a különböző szakmai fogások továbbörökítését. A 13–14. században a templomépítészet több szakma felvirágzásához is hozzájárult. A monostorok környékén valóságos mesteriskolák jöttek létre, ahol a mesterember nevelte, oktatta a vele együtt dolgozó munkásokat.

Az egyház által szervezett keresztes hadjáratok céljukat nem érték el ugyan, de hatásuk Európa gazdasági életére és kultúrájára igen nagy volt. Megnövekedett az igény a szépségre, díszítettségre, felvirágzott a lovagi kultúra, mely előkészítette a gótikát. A csúcsíves, díszekben bővelkedő építészet először a templomoknál, majd nemesi váraknál jelent meg, s fejlett technikát igényelt. Az ipar és a kereskedelem megkövetelte az írás-olvasás ismeretét, a számolásban, mértanban való jártasságot s a magas fokú szakmai tudást, képességet.

Ez a polgár is vallásos, de már egészen földi a vallásossága. A városok versengve építették a hatalmas dómokat, hogy ezzel is mutassák hitbéli buzgóságukat és gazdagságukat.

Az építészet fokozatosan magához idomította a társzművészeteket, lassan a román kori kapuk merev szobrai megelevenedtek. Arra törekedtek, mennél érthetőbbé tegyék műveikkel a nézők számára a vallás eszméit, s a valóság mind több részletét belopták az alkotásokba. Mint egy képes történelemkönyv: mestereik tulajdonképpen a maguk korának életéről, embereiről vallottak, éppúgy, mint évezredekkel azelőtt az egyiptomi sírok művészei, vagy a görög istenszobrok faragói. A földi élet szépségeire ébredt embertől idegen már az előző századok komor vallási eszmevilága, a szenteket egészen a maga képére és hasonlatosságára képzelel el. Az ábrázolások emberközeli lettek, bensőséges érzelmek

kifejezésére törekedtek. A formák és méretek hatalmukba kerítik az embert, de már nem töltik el félelemmel (Artner 1972).

A stílus hamar meghonosodott a világi művészetben: várpaloták, világi témájú egyénített szobrok, táblaképfestészet jelent meg. A festők koruk pompás arcképcsarnokát állították össze, s alakjaikból kiderül minden leírásnál meggyőzőbben, miképpen erőtlenedtek el a nemesi osztály képviselői, mialatt az alázatos polgárember tartása egyre öntudatosabbá válik.

A könyvírás mestersége is túlnőtt a kolostorok falain. A lovagi kultúra terjedésével mind több verseskönyvet írtak és másoltak a szerelemről, természet szépségeiről. Íródeákok telepedtek meg a királyi és nemesi palotákban, városi íróműhelyek alakultak. A könyvfestészetben lassanként új stílus honosodott meg. A világi művészek megfigyelték a körülöttük levő világot és hasonlóan a dómok szobrászaihoz, azon igyekeztek, hogy alakjaik, a táj növényzete, az épületek rajza, színezése minél igazabb legyen, minél jobban megközelítse a valóságot. A megváltozott emberi ízléshez kellett a könyvművészetnek idomulnia.

A középkor utolsó századaiban történeti, társadalmi és szellemi változások nyomán új világgép alakult ki, melynek művészi kifejezése a régítől eltérő formákat igényelt. A reneszánsz fokozatosan bontakozott ki. A kereszténység magasrendű etikáját és mélyen emberséges költészetét továbbépítette, ezért lehetett legfőbb ihlető forrása továbbra is a biblia, s első számú mecénása az egyház, sőt kiteljesedésében a pápaság. A bibliai témákkal minduntalan kibukkan az egyéniség értékére ébredt újkori ember portréja.

A humanisták, akik törekvéseiben az antik filozófia elveihez, az ókori művészet szépségeideáljaihoz fordul példáért és igazolásért. A humanista írók ókori szerzők nyomán latin versekben dicsőítik a földi élet örömeit, a természet szépségét, ókori kéziratokon felbuzdulva kutatják a természet titkait, festők és szobrászok az antik remekművek életteli szépségét igyekeztek utolérni (Artner 1972). Minden területen harmonikus képet sugároz a reneszánsz ideál.

Hittek a klasszikus kultúra személyiségfejlesztő erejében, a szerzők műveinek jellemformáló hatásában, az esztétikai élmény embert nevelő erejében. Épp ezért ezek a nevelési folyamatában is megjelentek.

Az emberideál a sokoldalú, cselekvő, harmonikusan fejlett ember volt, aki megfelelő műveltség birtokában juthatott el az emberhez egyedül méltó élethez. Ehhez az emberi szellemet sokoldalúan kell képezni, amihez az antik kultúra befogadásán túl szükség van alkotó tevékenységre is. Tudjon költeményeket írni, hangszeren játszani, énekelni, festeni. Nemcsak a főúri nevelésben, hanem az iskolákban is helyet kapott a zene és képzőművészet is. Ezen kívül szerepet kapott a konkrét érzékszervi tapasztalat, vizsgálódás, kísérletezés, ugyanis törekedni kellett a nevelés során az emberben szunnyadó képességek minél teljesebb kibontakoztatására, s ezáltal egy teljesebb ember kialakítására.

A gyermekkort tartották a nevelés legalkalmasabb időszakának, mivel könnyen formálhatók az illő magatartás, a vallásos érzület, tudományok, praktikus ismeretanyag, tárgyi ismeretszerzés, konkrét érzékszervi tapasztalatok által. A rossz példától óvni kell, s a jót kell megtapasztaltatni minden érzékszervével. Az ismereteknek ne a könyv legyen az egyedüli forrása, változatos nevelés során, nem csak az uralkodó verbalizmus által alakuljon ki a sokoldalú, cselekvő ember (Mészáros 2002).

A széles körű érdeklődésű és tudású tehetséget mindenfelé megbecsülték. A művészek tevékenyen részt vettek a kor szellemi életében, sokrétű érdeklődés jellemezte őket,

s több területen is maradandót alkottak. Elcsodálkozván a való élet, az emberi lélek és a természeti világ gazdagságán, a mennél teljesebb valóságűség szándékával rögzítették a legkisebb részleteket is. A hitélet is átformálódott, személyesebb vallásos életérzés jellemző, de a mű vallásos tárgya inkább csak ürügy a különböző formai problémák megoldására, a lelki állapotok valóságű ábrázolására.

Kifejezetten rajztanítás főképpen csak a tehetséges gyerekeknek volt. A gyermekkori rajzi fejlődés útját magától bejáró gyereket a realisztikus élményrajz világából elvezették a művészet kifejező formanyelvű világába. Egyrészt a festőcéh számára neveltek szakembereket, az iparosok mintarajzot tanultak, a katonának szánt nemesek pedig szinte kizárólag látvány utáni és térképészeti rajzot (Tóth 2006).

Növendékek csoportosultak a nagy festők köré, akik különböző módszerekkel okították őket. Dürer például a kézügyesség növelésére először másoltat, aztán megtanítja megfigyelni az emberi test arányait, majd jöhet a tónusozás és a perspektíva. Leonardo először a perspektíva szabályait tanítja meg a növendékkel és a dolgok arányait, ezután másolás következik, végül természet után rajzoltat. A biztosan rajzoló növendék tanulmányokat végez különböző mesterek művei nyomán, amik már nem egyszerűen másolatok, hanem a saját formanyelv kialakítását célozzák.

A reneszánszban arra törekedtek, hogy újra feltámasszák az ókori görög-római műveltséget. Az antik művészet továbbfejlesztőinek hitték magukat, valójában azonban egészen más kultúrát teremtettek, amely csak emberközpontúságában és harmóniatermelő képességében volt rokona példaképeinek.

A reformáció, Róma feldúlása, a törökök megjelenése, a reneszánsz szépségeszmény és harmónia felbomlását eredményezi. A történelmi események hatása alól a szellemi világ, a művészet sem tudja magát kivonni. Az embereket foglalkoztató dolgok mindig beszivárognak a képi kifejezésbe is. A nyugalmas harmóniát sugárzó reneszánszban már egy új korszakot jelez a rettenetes félelmek és emberfeletti szenvedések nyílt ábrázolása.

Összegzés

Bármilyen szoros szálak fűzik a művészetet a társadalomhoz, a kettő közé nem lehet egyszerűen egyenlőségjelet tenni, viszonyuk sokkal bonyolultabb. Az azonos alapú társadalmi rendszerek különféle népeknél más-más formát öltenek, s ez a különbség nyomot hagy kultúrájukon és művészetük stílusán.

Az évszázadok során többször új korszak kezdődött az ábrázolás, s így a látás, érzékelés történetében is. Ez köszönhető akár egy háborús időszaknak, vagy újfajta vallás elterjedésének, melyek új eszményeket szültek. A művek túléltek a múlandó célokat, melynek szolgálatára teremtődtek, akár a régvolt fáraók vagy a római césárok dicsőségét hirdető alkotások. A képek, a látott dolgok mindig segítettek az embernek abban, hogy nap mint nap lássa a számára, vagy korának fontos dolgokat, emlékezzen, újra átélje mindazt, amit fontosnak tartott, és megóvja azt a feledéstől. Volt, amikor a képek varázsereje, volt amikor a téma vagy a megformálás volt fontosabb. A fellelhető emlékek és bizonyítékok tanulságul szolgálhattak a következő nemzedéknek, más népeknek, az utókornak.

A gyerekeknek nem oktatták a vizuális nyelvet, de maguk körül a kor eszmeiségéből táplálkozó világot tapasztalhattak, hitük, vágyaik, érzelmeik innen kaphatták megerősítőket.

Nemcsak az akkor élő emberek, hanem mi is hatása alá kerülhetünk a látottaknak, s mivel másfajta háttérrel rendelkezünk, máskor élünk, más megközelítésekben értelmezzük.

hetjük és érezhetjük át az akkori szellemiséget. A tanultak, látottak, hallottak alapján lelki szemeink előtt megjelenhet egy saját képsorozat a fejünkben az elmúlt idők vizuális neveléséről.

IRODALOM

- Artner Tivadar 1972: *Évezredek művészete*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Flavio Conti 1979: *Dióhéjban a görög művészetről*. Budapest: Corvina Kiadó.
- Mészáros I. – Németh A. – Pukánszky B. 2002: *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Nyíri Kristóf 2002: *Hagyomány és képi gondolkodás*. Budapest: MTA.
[<http://mek.oszk.hu/09900/09953/09953.htm> – 2016.11.11.]
- Petz György (szerk.) 2000: *A korai civilizációk*. Budapest: Magyar Könyvklub.
- Tóth Péter 2006: A hazai rajzoktatás története a népoktatási törvényig. *Neveléstörténet*, 1–2.
[http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/?act=menu_tart&rovat_mod=archiv&eid=33&rid=1&id=200 – 2016.11.11.]

Educational effects on organic experiences From prehistoric times to the renaissance era

During centuries a new era has started in the history of imagery many times and thus in vision's, perception's history too. Eye interpreted works were always made by people, so the visual communication was a suitable mode of communication from the earliest times. However the reason and importance, which passes through historical times are different. There were eras when the magic of pictures or the theme or shaping were more important. People wanted to show and express something, but beyond these reasons the education role was an important factor. They wanted to impress other people somehow. Before the spread of literacy the information transferred by pictures could be the most important means of it. Even the cavemen used it, and it can be interesting to overview how people wanted to educate the rising generation in different eras, how they wanted to pass the important information, ideas and beliefs. In this case I am going to examine it till the Renaissance era.

Olvasás = / ≠ szövegértés?

A olvasás-szövegértés fogalma interdiszciplináris megközelítésben

ZS. SEJTES GYÖRGYI

sejtes@hung.u-szeged.hu

*Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája,
Napközi Otthonos Óvodája*

Bölcsészettudományi Kar, Magyar Nyelvészeti Tanszék



Kulcsszavak: olvasás, szövegértés, pedagógiai, pszichológiai, pszicholingvisztikai, nyelvészeti megközelítés

Problémafelvetés

„Az információ tudás, az információ hatalom” szlogent már-már axiómaként fogadjuk el napjainkban. Az információhoz való hozzáférés elsődleges eszközének az olvasás-szövegértést tekintjük. Ennek hozadékaként a fogalom felértékelődött a hétköznapiakban, a kutatásokban és az oktatáspolitikában is. A hazai és nemzetközi olvasás- és szövegértési mérések eredményei által inspirált kutatásokban, a köznevelés alapidokumentumaiban és a mindennapokban az olvasás-szövegértés fogalmát többnyire következetlenül, egymás szinonimájaként használják.

Miért is fontos nekünk, pedagógusoknak az olvasás és szövegértés terminológiájának pontos használata? Az információs társadalom megköveteli a kommunikációban résztvevő partnerektől, hogy különböző anyagú és nyelvű szövegeket tudjanak hatékonyan interpretálni. Ennek következtében minden pedagógusnak tantárgyfeletti célként, a mindennapokban megvalósítandó feladatként kellene tekintenie az olvasási, szövegértési képességfejlesztésre. Ahhoz, hogy az osztálytermi gyakorlatban ez a munka tudatosan, következetesen valósulhasson meg, egyértelművé kell tenni a pedagógusok számára, hogy minek az elsajátítását, kialakulását kell segíteni.

Jelen tanulmányban az olvasás-szövegértés fogalmát szeretném körbejárni interdiszciplináris (pedagógiai, pszichológiai, pszicholingvisztikai, nyelvészeti) környezetben. Az olvasási, szövegértési tevékenységeket lehetővé tevő sajátos pszichikus rendszerek, képességek ilyen irányú feltérképezésének célja, hogy a pedagógusok fogódzókat kapjanak mindennapi fejlesztő munkájukhoz.

Honnan hová: olvasásfogalom, -elméletek, -modellek?

Babits az olvasás fogalmát a középiskolai tanítás célja felől közelítette meg: „Az olvasás is gondolkodás s az írás is beszéd. Gondolkodni és beszélni: nem lehetne rövidebben és mégis teljesebben megjelölni egész középiskolai tanításunk célját... Nem tanítunk tudományt: a tudomány nem 10–18 éves gyermekeknek való; aki tudományt akar tanulni, an-

nak már nagyon jól kell gondolkodni tudnia.... Gondolkodni és beszélni tanítunk.” Az 1910-ben megfogalmazott gondolatok előremutatóak, napjainkban sem vitathatók, mivel az olvasás célvezéreltsége az ezredforduló utáni rendszerszintű hazai és nemzetközi olvasás/szövegértés mérések (OKM PIRLS, PISA) tartalmi kereteinek egyik meghatározó eleme.

Az olvasás pszichológiai, pedagógiai irodalmában nyomon követhető az az irány, hogy az olvasás fogalma a nyelvi képességtől (1970-es évek) miként változott, hogyan alakult, jutott az eszköztudás meghatározásig (1990-es évek) (Csépe 2012, D. Molnár és mtsai 2012).

Cs. Czachesz 1998-as munkájában történetiségében láttatja az olvasás fogalmának alakulását, amely a befogadás-központúságtól a kommunikációban való aktív részvételig terjeszti ki az olvasás folyamatát. Mivel az olvasás tanult folyamat, fogalmi meghatározásaiban követhető a tanulási koncepciók változása, ez pedig maga után vonja a különböző olvasástanítási megközelítéseket is. Az asszociatív észlelési tevékenységen át egyre inkább a megértésre, a kognitív megközelítésre, a társadalmi beágyazottságra esik a hangsúly.

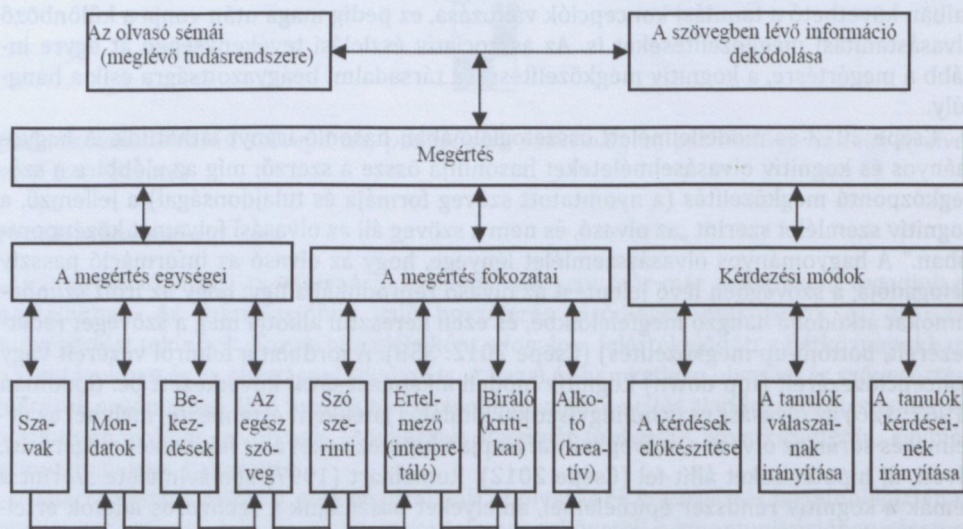
Csépe 2012-es modellelméleti összefoglalójában hasonló irányt láthatunk. A hagyományos és kognitív olvasáselméleteket hasonlítja össze a szerző; míg az előbbire a szövegközpontú megközelítés (a nyomtatott szöveg formája és tulajdonságai) a jellemző, a kognitív szemlélet szerint „az olvasó, és nem a szöveg áll az olvasási folyamat középpontjában.” A hagyományos olvasásszemlélet lényege, hogy az olvasó az információ passzív befogadója, a szövegben lévő jelentést az olvasó reprodukálja úgy, hogy az írott szimbólumokat átkódolja hangzó megfelelőikbe, és ezen keresztül alkotja meg a szöveget (adatvezérelt, bottom-up megközelítés) (Csépe 2012: 358). A fordulat a felülről vezérelt vagy koncepcióvezérelt (top down) kognitív modell alkalmazásával következett be. Goodman (1967: 126) az olvasást pszicholingvisztikai kitalálás játékként értelmezte, melynél az értelmezés során az olvasó a szöveg mintái alapján hipotéziseket állít fel, ezeket megerősíti, elveti, új hipotéziseket állít fel (Csépe 2012). Rumelhart (1997) sémaelmélete szerint a sémák a kognitív rendszer építőelemei, amelyeket használjuk a szenzoros adatok értelmezési folyamatában, az emlékezeti előhívásban, a célok és részcélok szervezésében... (idézi: Csépe 2012: 341). Csépe (2012: 341) konklúziója, hogy a kognitív elméletek az olvasás interaktív mivoltára és a szövegértés konstruktív természetére hívják fel a figyelmet. Az elméletek sajátja, hogy az olvasás fogalma a szövegértelmezést is magába foglalja. Józsa és Steklács (2009: 377), valamint Csépe (2012) összefoglaló munkáikban arra a következtetésre jutnak, hogy napjainkban a metakognitív megközelítés (a kontroll és a műveleti funkciók szerepe [Csépe 2012: 358]) az irányadó. A metakogníció ebben az értelemben „az olvasónak az olvasás részfolyamatairól való tudása, mindaz a tudatosan hozzáférhető ismeret, amelyre az olvasói stratégia támaszkodik.” (Klein és mtsai 1991, idézi Csépe 2012: 341). „Az olvasás mint mentális folyamat ... feltételezi az olvasó részéről, hogy kivetíti, szabályozza és irányítja magát a folyamatot, vagyis minél fejlettebb az olvasó metakognitív tudása, annál jobban képes megérteni az olvasott szöveget.” (Józsa-Steklács 2009: 377).

Csépe (2012: 341) azonosítja az értő olvasás azon feltételeit, amelyeket a metakognitív elméletek alapnak tekintenek:

- a rész és egész viszony megalkotása
- ok-okozati viszony meghatározása
- összegzés, hipotézisalkotás, predikció, rész- és végkövetkeztetés.

Az olvasás szintjei és folyamata

Adamikné (2006: 310) az olvasás szintjeit (szó szerinti, értelmező [interpretáló], bíráló kritikai) és alkotó [kreatív] olvasást) különbözteti meg. Bevezeti az értelmező olvasás fogalmát, amelynek alapja a szó szerinti olvasás. A bíráló olvasás feltételének tartja a szöveg megértését. Adamikné (2006: 120) funkcionális különbséget próbál tenni a két fogalom között: „Az olvasás célja a leírtak megértése, úgy is mondhatjuk, hogy a szövegértő olvasás megtanítása. Olvasásról akkor beszélhetünk, ha tanítványunk megértette az eléje tett szöveget.” A fogalom-meghatározás első része egyértelmű, megfeleltethető a célvezérelt felfogásnak. A második rész viszont azt sugallja, hogy olvasás = szövegértés. Az olvasás szintjeinél az elemi, majd a tájékozódó fokozat után következik az analízis olvasás, amelyet a szövegértéssel azonosít a szerző Adler alapján. (Adamikné 2006: 269)



1. ábra

A megértés modellje (Adamikné 2006: 267)

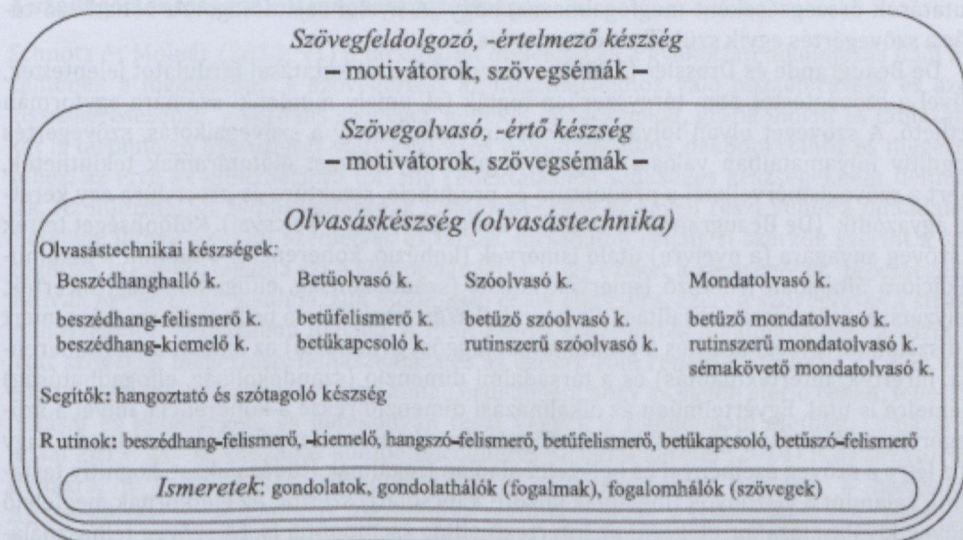
Adamikné megértésmo­dellje érdekes próbálkozás a tekintetben, hogy a megértés fejlesztési módjára (kérdésmódok) is ad lehetséges fogódzót.

A szövegértési képességmérések szintjeinek ismertetése nemcsak meghaladja ezen tanulmány kereteit, hanem az olvasás-szövegértés fogalmainak tisztázásához nem nyújtanak támpontot.

Gósy (2008) azért tartja összetett folyamatnak az olvasást, mert „a megfelelő morfológiai, funkcionális biológiai és kognitív fejlettség esetén vizuális transzformációk közbeiktatásával és egyfajta kódváltással teszi lehetővé az információ feldolgozását.” A folyamat szakaszolását a vizuális dekódolástól az olvasottak megértéséig képze­li el. Ruddell-Ruddell (1994), Czahesz (1998) és Csépe (2006) munkáiban összefoglalt olvasásmodellek közös tulajdonságának azt tartja, hogy az írott nyelv dekódolásának és a tanulásának két nagy szakaszát különítik el: az első a szimbólumok felismerése (elsajátítása), valamint a jel (pl. szimbólum, karakter, betű) és a beszédhang (vagy beszédjel) megfeleltetése. „A második szakaszban a felismert szimbólumsorokhoz jelentés rendelődik. A gyakorlott ol-

vasó esetében az első szakasz már automatikus, a dekódolás gyakorlatilag együtt jár a jelentés felismerésével.” A valódi olvasás során az első szakasz automatikussá válik, a második szakaszra, az értő olvasásra, helyeződik a figyelem. A szövegértés Gósy meghatározása szerint „azt jelenti, hogy feldolgoztuk (megértettük) a részleteket és azok összefüggéseit, azaz birtokba vettük a szöveget mint szemantikai, szintaktikai, pragmatikai és gondolati egységet.”

Csépe (2012) szerint a nyelvi tudatosság elemei közül a fonológiai tudatosság (a szavakat alkotó beszédhang, szótag, rím) meghatározó szerepet játszik az olvasás folyamatában. Az első szint (szótaghoz-záférés) spontán fejlődés, a második szint (hangokra bontás) az olvasástanulás eredménye. Ettől kezdve olvasási rutinok (dekódolási és szóformafelismerési rendszer) elsajátítása zajlik a folyamatban (Csépe 2012: 349). Nagy (2004: 4) a szókincset, a folyékonyságot és a szövegértést tekinti az olvasás összetevőinek. Az olvasást tevékenységnek, a szövegértést az olvasással kapcsolatos tevékenységnek tartja, amely valamilyen belső rendszer működésének köszönhető, és ennek a sajátosságait megismerve kellene az olvasásképeséget fejleszteni. Jelen tanulmány keretei csak arra adnak lehetőséget, hogy az olvasásképeség szerveződését Nagy (2004: 7) ábrája alapján áttekintsük.



2. ábra

Az olvasás szerveződése (Nagy 2004: 7)

Csépe (2012: 352) Nagy (2004) eredményeivel összhangban arra a következtetésre jut, hogy a szövegértés támaszkodik a rutinokra (dekódolásra, szófelismerésre) – amelyek a jelentéshez való hozzáférés szükséges, de nem elégséges feltételei –, valamint a szövegértéshez szükséges általános nyelvi fejlettségre és tudásra. Az ábra az utóbbi évek olvasásmódelleihez (Csépe 2012: 341) hasonlóan, elkülöníti az olvasástechnika összetevőit – amit tekinthetünk adatvezérelt (bottom-up) szegmensnek – és a nyelvi folyamatokra alapozó, nyelvi tudásra épülő, felülről vezérelt (top-down) elemeket. Nagy (2004)

funkcionális megközelítésű, a pszicholingvisztikai eredményeket is alátámasztó empirikus kutatásokra épülő háromelemű olvasásképeség-modellje:

- olvasáskézség (olvasástechnika)
- szövegolvasó, szövegértőképeség (mondatnál nagyobb nyelvi szintek írott szövegeire vonatkozik)
- szövegfeldolgozó képeség (a szöveg olvasása közbeni transzformációkat tesz lehetővé) alapja lehet az osztálytermi fejlesztésnek, mivel a rendszerszintű méréseknek is kiindulópontjául szolgál.

Nagy nyomán D. Molnár és mtsai (2012) az olvasást tevékenységként határozzák meg, olvasási képességnek a pszichikus műveleteket tartják, „azokat a feldolgozó műveleteket, procedurális tudást, amelyek a folyamat lezajlását lehetővé teszik.” A mérésekhez egyértelműen a szövegértés fogalmát társítják. „A szövegértés folyamatai során az egyre nagyobb szövegegységek explicit és implicit információstruktúrájának a leképezése zajlik az egyén előzetes tudásának, céljainak, társas viszonyrendszerének a kontextusában.” (D. Molnár és mtsai 2012: 18)

Leonard Bloomfield (1942) elképzelését, mely szerint az olvasástanulásban a nyelvi folyamatoknak kiemelt szerepük van, sokan sokféleképp igazolták. Csépe (2012: 358) a kutatások összegzéseként megfogalmazza, hogy „A nyelvi sajátosságokra vonatkozó tudás a szövegértés egyik szükséges összetevője.”

De Beaugrande és Dressler (2000) szövegnyelvészeti kutatásai fordulatot jelentettek, mivel a szövegtestet nem tárgyyszerűen fogták fel, amely mindenki számára egyformán érthető. A szöveget olyan folyamatnak tekintették, amely a szövegalkotás, szövegértés kognitív folyamataiban valósul meg. A kognitív nyelvészet előfutárainak tekinthetők, mert a szövegismérveiknél a produktum és produkció, struktúra és procedura egy keretbe ágyazódik (De Beaugrande és Dressler 2000: 287, idézi: Tolcsvai). Különbséget tettek a szöveg anyagára (a nyelvre) utaló ismérvek (kohézió, koherencia), valamint a kommunikációra általában jellemző ismérvek között (szándékoltóság, elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség, intertextualitás). Ez a modell azért praktikus a pedagógia számára, mert a diszciplináris megközelítés a grammatikai függőség (kohézió) az alkalmazási (koherencia, hírérték, intertextualitás) és a társadalmi dimenzió (szándékoltóság, elfogadhatóság) elemeire is utal. Egyértelműen az alkalmazási dimenzió része a koherencia, mivel a szövegértés során a szöveghasználó összefüggéseket (koherenciaviszonyokat) fedez fel vagy hoz létre a szöveg eseményei és helyzetei alapján (fogalmak [tudásalakzat, kognitív tartalom], valamint a viszonyok [fogalmak közötti kapcsolat]) szerint. Az életkornak megfelelő szöveg kiválasztásakor előkerül az intertextualitás szempontja is. (A szöveg felhasználását egy vagy több olyan szöveg ismeretétől tesszük függővé, amellyel a befogadó korábban már találkozott.) Ez a szempont jól illeszkedik a mérések tartalmi kereteihez (EMMI 2012): „a feladatmegoldási helyzetben a diák tárgyi ismereteire, tudására, megszokott olvasási stratégiáira, egyéni jellemzőire, önismereti tényezőire stb. támaszkodik. A szövegértés voltaképpen folyamatát megelőzi a szöveg témájára, műfajára, közlési helyére, formájára, a szerző személyére, a tipográfiára stb. és az ezek által mozgósított előismertekre is támaszkodó előzetes megértés.”

Pléh (2014: 254) szerint a megértés bemenet-feldolgozás-kimenet szakaszainál „a bemeneti jegyek legnyilvánvalóbb része (szegmentális nyelvi információk, íráskép, központosítás) kifejezetten nyelvi mozzanat”. Nyelvészeti megközelítésben különösen érdekes az intralingvális elmélet, „amely szerint arra törekszünk, hogy a kimenetben világos nyelvtani elképzelést kapjon az anyag”, a megértéshez a szöveganyag mutatói alapján ke-

rülhetünk közelebb. A világgözpontú pragmatikai modellek a mondatok tárgyi környezetre való utalását tekintik fontosnak, míg az interszónális pragmatikai modellek azt vizsgálják, hogy miként vesszük figyelembe a másikat a megértésben, „mennyire szándékrekonstrukció a megértés”. A mikro- és makroszerkezet elkülönítése nyelvészeti és pszichológiai szempontból azért érdekes, mert nyelvi felépítésük és pszichológiai mögöttes folyamataik révén átláthatóbbá teszik a szövegértés folyamatát (Pléh 2014: 287–305). A mikroszerkezethez a nyelv felől az utalások, implikációk, pszichológiailag a gyorsan zajló folyamatok tartoznak, amelyek egyetemesek, szövegtípustól függetlenek. A makroszerkezet a szöveg átfogó sémájára vonatkozik, szövegtípusfüggő. Pléh az elbeszélő (narratív, leíró tudományos, ismeretterjesztő) és magyarázó (nehéz fogalmi viszonyokat tartalmazó) szövegtípusokat különíti el. A pragmatika a szövegeket kommunikációs funkciójuk alapján tipizálja, a PISA-mérések tartalmi keretei funkciók szerint különböztetik meg a szövegtípusokat (elbeszélés, jelentés, kifejtés, érvelés, utasítás és szórakoztatás), az OKM egyrészről a céljuk szerint (élményszerző, magyarázó és adatközlő típusú szövegek), és formai szempontból (folyamatos, nem folyamatos és kevert) szövegeket különböztet meg.

A szövegértés társadalmi meghatározottsága

Schnotz és Molnár (2012: 91) a társadalmi dimenzió és a gyakorlati alkalmazás felől közelítenek a fogalomhoz, a szövegértést az információkhoz való hozzáféréshez és azok visszakereséséhez, a verbális szöveget, képeket, diagramokat, grafikonokat és táblázatokat is tartalmazó nyomtatott vagy kéziratos dokumentumok dekódolásához és megértéséhez, az erre az információra történő reflektáláshoz szükséges készségekként definiálják. Az információk felhasználásának eredményeként az egyén részt vehet a társadalom életében, illetve elérheti személyes és társas, társadalmi céljait. A szerzők szerint a szövegértés magában foglalja azt a kompetenciát is, hogy ezeket a készségeket, képességeket aktívan és célzottan alkalmazzuk különböző célok elérésére, ezért a szövegértés a stratégiahasználatot is magában foglalja. A PISA-mérés szövegértés-fogalmába beletartozik az írott szövegek megértése, felhasználása és az ezekre való reflektálás, illetve a velük való elkötelezett foglalkozás képessége annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását és képességeit, és hatékonyan részt vegyen a mindennapi életben. (Balázi és mtsai 2013: 21) Az Országos kompetenciamérés tartalmi keretei (2014) is az olvasói aktivitásra, a kommunikációközpontúságra, a célvezéreltségre helyezik a hangsúlyt. A szövegértést olyan komplex fogalomnak tekintik, „amely a szövegekkel folytatott párbeszédet, az olvasó tapasztalatainak integrálását, az egymásra épülő gondolkodási műveletek alkalmazását is magában foglalja.” „... az írott nyelvi szövegek megértésének, használatának és a rájuk való reflektálásnak a képessége annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását, képességeit, kapcsolódjék, sikerrel alkalmazkodjon vagy vegyen részt a mindennapi kommunikációs helyzetekben.” (Balázi és mtsai 2014: 11)

Összegzés

Az olvasáskutatás pszichológiai, alkalmazási, társadalmi dimenziója egyaránt komplex folyamatnak tekinti az olvasás fogalmát. A kutatások összegzése (Csépe 2012: 341) szerint az olvasás egyszerre adat- és koncepcióvezérelt, tanult folyamat, amelynek szegmense a szövegértelmezés. Elsajátításához spontán fejlődés és az olvasásképeség (rutinok, készségek és ismeretek) tanulása szükséges. Kisgyermekkorban nagyobb hangsúly esik az

adatvezérelt szegmensekre, míg 13-14 éves korban a gyerekeknél megindul a formális művelési rendszerek kiépülése, a tanulók képessé válnak arra, hogy a problémamegoldás során feltevésekből induljanak ki, azok cáfolatát vagy igazolását tevékenységeken keresztül végezzék (Bánréti–Papp 1991:5), előtérbe kerülnek a felülről vezérelt elemek, ezért az olyan összetettebb rendszer mint a metakognitív folyamatokra épülő egyéni szövegértési stratégiaalkítás is célként fogalmazódhat meg a tanítás–tanulás során.

A kutatások eredményei afelé mutatnak, hogy az olvasási stratégia elemeinek azonosítása a pedagógiai (Schnotz–Molnár 2012: 91) és a pszichológiai (Klein és mtsai 1991, idézi Csépe 2012: 341), megközelítés problémakörébe is beletartozik.

A szövegértés nyelvi meghatározottsága alapján kiemelt figyelmet kell fordítanunk azokra a nyelvészeti modellekre, amelyek a szövegeknek az emberi együttműködés során történő előállításáról, befogadásáról és használatáról szóló területeket érintik. A funkcionális kognitív pragmatika nyelvi megismerési tevékenységgel kapcsolatos elemei (intencionalitás, interszubsztivitás és referencialitás [Tátrai 2011: 30–31]) adalékot szolgáltathatnak a szövegértési stratégia nyelvészeti megközelítéséhez. Mindez összecseng a kognitív szemléletű olvasásfogalommal, mely szerint az olvasó aktív teremtője a jelentésnek, a jelentés a szöveg, a szövegalkotó és az olvasó együttműködésének az eredménye (Iser 1996: 247–248).

A címben feltett kérdésre (Olvasás = / ≠ szövegértés?) a választ a fogalmak interdiszciplináris környezeti áttekintésével igyekeztünk megadni. Megközelítésünkben a nyomtatott szövegek olvasására, értésére fókuszáltunk. Látható, hogy jelen tanulmány keretei csak arra voltak alkalmasak, hogy a probléma főbb csomópontjaira felhívják a figyelmet. A modellelméletekből az olvasástechnika összetevői, az adatvezérelt (bottom-up) szegmensek egyre inkább beépülnek a tanítási–tanulási folyamatba, azonban a nyelvi folyamatokra alapozó, nyelvi tudásra épülő, felülről vezérelt (top-down) elemek kutatásával, amelyek az egyéni szövegértési stratégia lehetséges nyelvi elemei lehetnek, még adós az elmélet. A nyelvi elemek stratégiaelemként azonosításáig, azok osztálytermi gyakorlatban való alkalmazásáig igen hosszú kutatómunkára van szükség.

IRODALOM

- Adamikné Jászó Anna 2006: *Az olvasás múltja és jelene. Az olvasás grammatikai, pragmatikai és retorikai megközelítésben*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Babits Mihály 1910: Stilisztika és retorika a gimnáziumban – egy tantárgy filozófiája tanulók számára. *Nyugat*, 3. [<http://epa.oszk.hu/00000/00022/00049/01290.htm> – 2016. 07.03.]
- Balázsi Ildikó – Balkányi Péter – Ostorics László – Palincsár Ildikó – Rábainé Szabó Annamária – Szepesi Ildikó – Szipőcsné Krolópp Judit – Vadász Csaba 2014: *Az Országos kompetenciamérés tartalmi keretei*. Budapest: Oktatási Hivatal. [http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/meresek/orszmer2014/AzOKMtartalmikeretei.pdf – 2016. 06.15.]
- Balázsi Ildikó – Ostorics László – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó – Vadász Csaba 2013: *PISA2012 Összefoglaló jelentés* [http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa2012_osszefoglalo_jelentes.pdf – 2014. 08. 11.]
- Bánréti Zoltán – Papp Ágnes 1991: *Tanítás és tanulás II. Veszprém*: OTTV.
- Cs. Czachesz Erzsébet 1998: *Olvasás és pedagógia*. Szeged: Mozaik Oktatási Stúdió.
- Csépe Valéria 2012: Az olvasás rendszere, fejlődése és modelljei. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.) *Pszicholingvisztika*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 339–370.

- D. Molnár Éva – Molnár Edit Katalin – Józsa Krisztián 2012: Az olvasásvizsgálatok eredményei. In: Csapó Benő – Csépe Valéria (szerk.) *Mérlegen a magyar iskola*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 17–82.
- De Beaugrande, Robert – Dressler, Wolfgang 2000: *Bevezetés a szövegnyelvészetbe*. Budapest: Corvina – MTA Nyelvtudományi Intézet.
- EMMI rendelet (20/2012. (VIII. 31.)): EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról. 3. melléklet: Az országos pedagógiai mérések 6., 8. és 10. évfolyamra vonatkozó tartalmi keret
[http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200020.EMM_ – 2013.07.12.]
- Goodman, K. S. 1967: Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist* 6. 126–135.
[http://www.uel.br/pessoal/sreis/pages/arquivos/TEXTOS/LEITURA%20EM%20LINGUA%20INGL ESA/GOODMAN_Reading_a%20psycholinguistic%20guessing%20game.pdf – 2016. 07.15.]
- Gósy Mária 2008: A szövegértő olvasás [<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25> – 2016. 06.18.]
- Iser, Wolfgang 1996: Az olvasás aktusa. Az esztétikai hatás elmélete. In: Kiss Attila – Kovács Sándor – Odorics Ferenc (szerk.) *Testes könyv. I.* Szeged: Ictus Kiadó és JATE Irodalomelméleti Csoport. 247–248.
- Józsa Krisztián – Steklács János 2009: Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, 109. 365–397.
- Nagy József 2004: Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. *Iskolakultúra* 2004, 3.
[http://epa.oszk.hu/00000/00011/00080/pdf/iskolakultura_EPA00011_2004_03_003-026.pdf – 2016. 07.03.]
- Pléh Csaba 2014: A mondatmegértés folyamata. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.) *Pszicholingvisztika*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 251–338.
- Schnotz, Wolfgang – Molnár Edit Katalin 2012: Az olvasás-szövegértés mérésének társadalmi és kulturális aspektusai. In: Csapó Benő – Csépe Valéria (szerk.) *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 87–136.
- Tátrai Szilárd 2011: *Bevezetés a pragmatikába Funkcionális kognitív megközelítés*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Reading = / ≠ Text Comprehension

The notions of reading and text comprehension are mostly used as synonyms in research inspired by the results of international surveys of reading and text comprehension, in documents of public education and in everyday usage. This paper will examine the two notions in a multidisciplinary environment (pedagogical, psychological, linguistic). The purpose of exploring the psychic systems, abilities and conventional basic concepts that enable activities of reading and text comprehension (such as phoneme awareness, vocabulary, fluency, components and features of text comprehension, etc.) is to help teachers to see the elements in a system and give them pointers for their everyday work.

Webkettes lehetőségek a magyartanítás/magyartanulás szolgálatában

CS. BOGYÓ KATALIN

csbk@jgypk.szte.hu

SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája,
Napközi Otthonos Óvodája



Kulcsszavak: Z generáció, digitális szövegértés, IKT eszközök, webkettesek, magyartanítás

Bevezetés

Ma már közhelynek számít, hogy az iskolapadban ülő Z generáció számára, amely a számítógéppel együtt nőtt fel, nem jelent gondot az infokommunikációs eszközök készség-szintű használata, következésképp olyan tudással rendelkezik, amely segítségével könnyen hozzáfér a digitális tartalmakhoz, onnan kinyeri a számára szükséges *releváns* információt, majd ezen eszközök segítségével feldolgozza azt.

Azonban a legutóbbi, 2012-es PISA-felmérés, amely kitért a digitális szövegértésre is, a magyar 15 évesek körében lényegében megcáfolja ezen általánosítást. „A digitális szövegértés területén átlageredményünk 450 pont volt, ami a számítógépes mérésben részt vett 32 ország körében a 27–29. helyezések valamelyikére volt elegendő, a számítógépes matematika területén 470 pont (26–27. helyezés), ezek az eredmények szintén az OECD-átlag alattiak.”¹

Ez a megállapítás természetesen csak a jéghegy csúcsa, hiszen számtalan befolyásoló tényező alakította ki, azonban mérhetően kimutatta azt, amit a gyakorló tanárok a mindennapokban tapasztalnak: diákjaink jelentős hányada a nyomtatott szöveghez hasonlóan nehezen nyeri ki a számára szükséges információt a digitális szövegből is, legyen az akár egy blogon, honlapon, menetrendben stb.

Az elmúlt években változott az iskolai, ill. otthoni számítógép-használat és a PISA-eredmények közötti összefüggés. A PISA2012 kimutatta, hogy az otthoni, ill. iskolai számítógép-használat és a tanulói teljesítmény között nem pozitív a kapcsolat. Ugyanakkor azt is kimutatták, hogy a kevés IKT-használat szintén rosszabb iskolai teljesítményeket eredményez: ez tehát egy „dömszerű kapcsolat”. *Sem a sok, sem a kevés számítógép nem szerencsés.* (Balla 2015) Úgy gondolom, a magyar iskolákat egyelőre nem a túl sok, inkább a túl kevés használat jellemzi.

¹ PISA2012 tájékoztató Jellemzők és eredmények

[http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa2012_tajekoztato.pdf
– 2016.07.10.]

Info-kommunikáció a magyarórán

Meggyőződésem, hogy az IKT-használat nem csupán technikai kérdés. Szükség van az IKT-pedagógiára, azaz egy olyan szemléletre és tanári gyakorlatra, amely hozzásegíti tanulóinkat, hogy a digitális tartalmakat elérjék, megértsék, céljaiknak megfelelően használják.

2003-ban kolléganőmmel, Zs. Sejtes Györgyivel közös tanulmányunkban már kerestük az IKT-eszközök (elsősorban a számítógépet értve alatta) helyét a magyartanításban. Az akkor elemzett és egy mintaóravázlaton keresztül bemutatott weboldalak (Magyar Elektronikus Könyvtár², Digitális Irodalmi Akadémia³) ma is jól használhatók információ-szerzésre, azonban az akkoriban gyakran forgatott CD-ROM (Verstár'98) mára használaton kívülé vált. Akkor a csoportmunkában használt számítógépekhez való hozzáférés az iskolai könyvtárban valósult meg, amely egyidejűleg szolgált a nyomtatott és a digitális tartalomhoz való hozzáférést, s ma is követendő iránynak számít.

Tizenhárom évvel ezelőtt tehát kerestük a számítógép tanórai használatának lehetőségeit, s mostanra azt kell látnunk, hogy az eltelt időszak nem hozott jelentős előrelépést. Meglátásom szerint a magyar közoktatás még mindig nincs felkészülve a digitális kihívásokra sem technikailag, sem módszertanilag: a számítógéppark elavult, a többségében asztali számítógépek döntően az informatikateremben kapnak helyet, az interaktív táblák működési nehézségekkel küzdenek, jellemzően nincsenek tabletek, az okostelefonok használatát sok iskola kifejezetten tiltja a házirendben. Míg a pedagógusminősítés során vizsgált tanári kompetenciák között szerepel az IKT-használat, s több indikátor tér ki, pl. az IKT tanórai használatára, a pedagógus-továbbképzések e téren sajnálatosan megritkulnak.

A világ azonban másfelé megy. Ha csak a *technikát* nézzük, Horváth Ádám 2016 januárjában a világ legnagyobb oktatástechnológiai kiállításáról (BETT – British Educational Trade and Technology Show) írt összefoglalójában kiemeli, hogy „az interaktív táblákat a technológia és a módszertan is meghaladta. Az érintőképernyők nagyméretű interaktív paneleken vagy a saját eszközökön, tableteken és okostelefonokon szolgálják a tanulókat.”

Azonban nemcsak a technika fejlődik, hanem az azokkal használható *alkalmazások* is. „A tanulásban ma már egyre fontosabbak a kisebb, rugalmasan használható alkalmazások, illetve a kreativitást is fejlesztő, tartalomkészítő eszközök. Ennek megfelelően a teljes tananyagok, a tankönyvszerű, kevés módszertani mozgásteret engedő tartalmak száma csökkenni látszik.” (Horváth 2016)

Ma, ha magyartanárként túl akarunk lépni (megtartva és használva a ma is kiválóan használható elemeket) a tizenhárom évvel ezelőtti állapoton, s keressük, kutatjuk a további digitális oktatási tartalmakat, azt tapasztaljuk, hogy a többi tantárgy tanításához lényegesen nagyobb a kínálat, mint a magyar nyelv és irodalomhoz.

Így tehát a szükség vitt rá, hogy megkeressem azokat a kisebb, rugalmasan használható *alkalmazásokat*, amelyekkel magam állíthatom elő – lehetőleg a tanulók bevonásával – azokat a tartalmakat, amelyeket a tanórákba be tudok illeszteni, de alkalmasak az otthoni felkészülésre is.

² Magyar Elektronikus Könyvtár [<http://mek.oszk.hu/> – 2016.07.10.]

³ Digitális Irodalmi Akadémia [<https://pim.hu/hu/dia> – 2016.07.10.]

Technikai háttér

Ahhoz azonban, hogy ezeket az internetes alkalmazásokat a tanítási órákon használni tudjam, szükség van *technikai* háttérre. Iskolánkban a TIOP 1.1.1./09/1 pályázatnak köszönhetően egész osztálynyi tanulói notebook áll a pedagógusok rendelkezésére. Olyan tanórák megtartására nyílik így lehetőség, ahol az IKT támogatottságának aránya 1:1 (minden diák külön számítógépen dolgozik, amely összeköttetésben van a pedagógus számítógépével) lehet, ami megfelel a legújabb trendeknek. Azonban kiválóan alkalmazhatók páros, illetve csoportmunkához is a kis laptopok, s munkámban inkább ezekre a munkaformákra helyezem a hangsúlyt.

Problémát jelent azonban ebben az esetben is az elavulás: a gépeink régiek, lelassultak, nehézkes a használatuk, ami erősen akadályozza, időnként pedig lehetetlenné teszi a tanórai használatukat, a gyerekekből pedig érthető ellenérzést váltanak ki. Az okostelefonokkal való kiváltást a wifi gyengesége akadályozza, arra pedig nem lehet alapozni, hogy a tanulók mobilnettel rendelkeznek.

Felhasznált alkalmazások

Két *alkalmazást* választottam ki, amelyeket az elmúlt tanévben együtt használtam: az egyik a *blog* (<https://www.blogger.com>), a másik a *LearningApps.org* (<https://learningapps.org/>) tankockakészítő alkalmazás.

Könyvtárostanárként 2007 óta vezetem az iskolai könyvtár blogját⁴, gondozom Facebook-oldalát⁵, így nem idegen számomra a webkettesek világa. (Az internetes szolgáltatások második generációját szokás *webketteseknek* nevezni, amelyek a közösségekre, illetve az interaktivitásra építenek, azaz a felhasználók közösen hoznak létre tartalmakat, megosztják, véleményezik egymás információit.)

A *blog* – a webkettes alkalmazások egyikeként – olyan lehetőséget kínál az interneten való megjelenésre, amely nem függ az iskola technikai kapacitásától, a rendszergazdák elfoglaltságától, nincs különösebb anyagi feltétele, nem igényel jelentős informatikai előképzettséget sem, mindeközben a webkettesek jellegéből adódóan többirányú kommunikációra nyújt lehetőséget (Cs. Bogyó 2009).

A blogok felépítése – bármelyik szolgáltatót is használjuk – lényegében azonos. A külső megjelenést sablonok közül választhatjuk ki, fő helyen a bejegyzések állnak, a fejlécben jelenik meg a blog neve. A blogon elhelyezhetők még egyéb alkalmazások, linkgyűjtemények, címkefelhő, naptár stb., amelyek a tartalmi bővítést szolgálják.

A *LearningApps.org* a következőképpen definiálja magát: „A LearningApps.org egy webkettes alkalmazás, mely kis, interaktív építőkockák segítségével támogatja a tanulási és tanítási folyamatokat. A már meglévő építőkockák közvetlenül is kapcsolódhatnak tananyagokhoz, illetve a felhasználók saját maguk is készíthetik vagy megváltoztathatják őket. Célunk, hogy az újrafelhasználható építőkockákat összegyűjtsük, és nyilvánosan bárki rendelkezésére bocsássuk. Ezek az építőkockák - eredetileg "Apps", magyarul tankockáknak neveztük el őket - emiatt nem tartalmaznak semmilyen különleges keretet vagy konkrét tanulási helyzetet, hanem kizárólag az interaktivitásra vonatkoznak. Az épí-

⁴ A JuGyu Gyaksuli könyvtári blogja [<http://www.jgypk.hu/gyakktar> – 2016.07.10.]

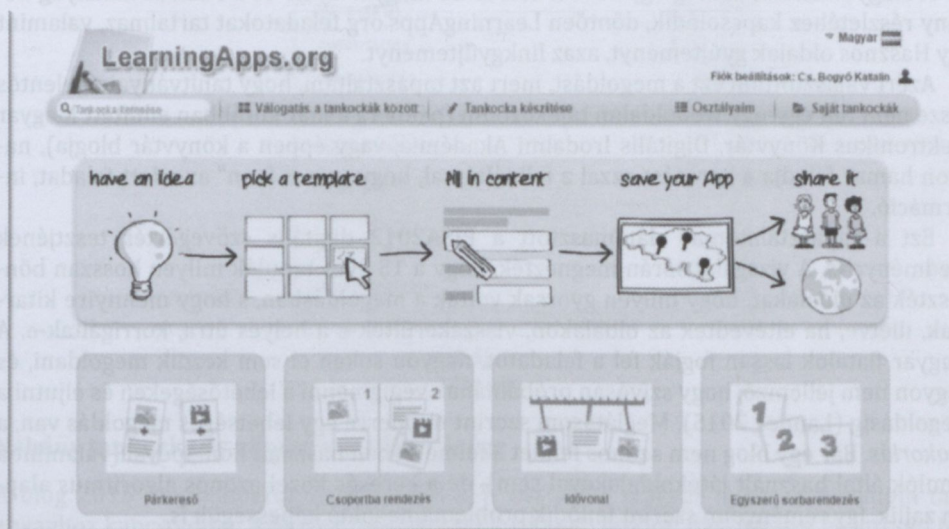
⁵ Juhász Gyula Gyakorló könyvtár

[https://www.facebook.com/JugyuKonyvtar/?ref=aymt_homepage_panel – 2016.07.10.]

tőköckák tehát önmagukban nem jelentenek lezárt tanítási egységeket, hanem megfelelő tanulási környezetbe kell őket beágyazni.”⁶

Fontos kiemelni a meghatározásból az *interaktivitást*, illetve az *újrafelhasználhatóságot/tudásmegosztást*: a mások által készített feladatok átvehetők, saját igényeink szerint átalakíthatók, az általunk készített feladatok pedig ugyanúgy elérhetővé, átalakíthatóvá válnak a többi felhasználó számára. Szerencsés esetben kialakul olyan alkotói közösség, amely véleményezi/értékeli, szükség esetén javítja egymás tankockáit – de mindezt a tanulók is megtehetik.

Az oldalon megközelítőleg húszféle feladattípusból választhatunk, pl. párkereső, csoportba rendezés, idővonal, Legyen ön is milliomos!, többválasztásos kvíz, keresztrejtvény, csoportosítás kirakó, tankocka mártix stb. Ezeket bármely korosztály számára bármely tantárgyhoz felhasználhatjuk.



1. ábra
Feladatkészítés algoritmus, kiválasztás

Az elkészült feladatsorok

- elmenthetők, mappába rendezhetők,
- a továbbiakban az adott osztály, tanulócsoporthoz igazítva bármikor átdolgozhatók,
- megoszthatók közösségi oldalakon...

Lényegesnek tartom kiemelni, hogy a feladatok *didaktikai beágyazását* a pedagógus a saját igényei szerint *maga végzi el*, azaz az óra tartalma, típusa, az órán alkalmazott munkaformák alapján maga dönt alkalmazásukról, sőt mindezek ismeretében választja ki a tankocka típusát, tartalmát, azaz ennek megfelelően készíti el magát a tankockát.

A tankockák készítéséhez regisztráció szükséges, a használathoz azonban nem. A tanulók a következőképpen érhetik el a feladatokat:

⁶ LearningApps.org [https://learningapps.org/about.php – 2016.07.10.]

- megadjuk/megosztjuk a feladat linkjét,
- kitehetjük a QR kódját,
- valamint az általam választott megoldást is alkalmazható, azaz „beágyazás” a saját blogba, azaz a blogon bejegyzésként való megjelenítés.

A Magyartanulás – hogy könnyebb legyen a magyar nyelv és irodalom című blog (<http://magyartanulas.blogspot.hu/>)

A *Magyartanulás* című blogot az az igény hozta létre, hogy a saját magyar nyelv és irodalom óráimhoz általam készített, illetve esetenként más nyilvános felületről megosztott digitális tananyagok, az órák anyagát kiegészítő linkek, videók, idézetek, kedvcsinálók egy felületen legyenek elérhetők.⁷

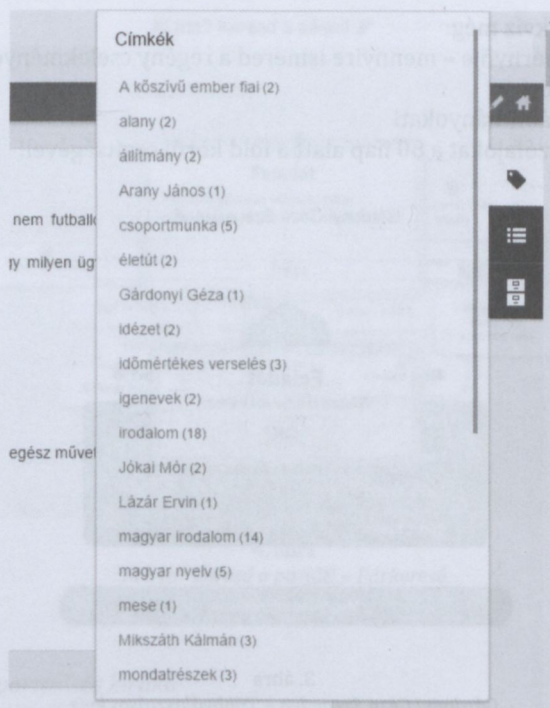
A *Magyartanulás* c. blog egyelőre a hetedikes magyar nyelv és irodalom tananyag néhány részletéhez kapcsolódik, döntően LearningApps.org feladatokat tartalmaz, valamint egy Hasznos oldalak gyűjteményt, azaz linkgyűjteményt.

Azért választottam ezt a megoldást, mert azt tapasztaltam, hogy tanítványaim jelentős része nem tud egy-egy weboldalon tájékozódni (példa rá a már korábban említett Magyar Elektronikus Könyvtár, Digitális Irodalmi Akadémia, vagy éppen a könyvtár blogja), nagyon hamar feladja a keresést azzal a felkiáltással, hogy „nincs fenn” az adott feladat, információ.

Ezt a tapasztalatomat alátámasztott a PISA2012 digitális szövegértés tesztjének eredménye is. A vizsgálat során megnézték, hogy a 15 éves tanulók milyen hosszan böngésztek az oldalakat, hogy milyen gyorsak voltak a megoldásban, s hogy mennyire kitaratóak, illetve, ha eltévedtek az oldalakon, visszakerültek-e a helyes útra, korrigáltak-e. A magyar fiatalok lassan fogják fel a feladatot, nagyon sokan el sem kezdik megoldani, és nagyon nem jellemző, hogy szívósan próbálnának végigmenni a lehetőségeken és eljutni a megoldásig (Lanner 2015). Meglátásom szerint minderre egy lehetséges megoldás van, a *gyakorlás*. Bár egy blog nem azonos felület a felmérésben használt honlapéval (valamint a tanulók által használt játékokkaléval sem), de a keresés közel azonos algoritmus alapján zajlik, így reményeim szerint fejlődik problémamegoldó képességük is.

Ahhoz, hogy a tanuló el tudjon a *Magyartanulás* c. blogon igazodni, több segítség áll a rendelkezésére. Az egyik a címke (közel azonos a címszóval, tárgyszóval, ill. kulcsszóval). A blogon a bejegyzéseket címkékkel lehet ellátni, amelyekre rákattintva előhívhatók a további találatok, illetve külön is kereshetők *Címkék* címszó alatt. Keresésre használható még a keresőmező a blog fejlécében, illetve a bejegyzések elrendezési módjának meghatározása (hagyományos, forgatható kártya, mozaik stb.).

⁷ A *Magyartanulás* c. blogról [<http://magyartanulas.blogspot.hu/p/a-magyartanulas-c-blogrol.html?view=flipcard> – 2016.07.10]



2. ábra
Címkék

Néhány tankocka és alkalmazási lehetősége

A blog 2015 szeptemberétől elsősorban a 7. osztályos magyar nyelv és irodalom tananyaghoz kapcsolódik. A blogon található tankockákat tanórai használatra és otthoni felkészülésre készítettem, van közöttük néhány, amelyet átvettem, ill. az osztályomhoz igazítva átalakítottam. Azoknak a feladatoknak az esetében, amelyek elkészítéséhez forrást használtam, azt minden esetben feltüntettem.

*Gárdonyi Géza Szegeden*⁸

Feladat típusa: *többszörös választásos kvíz* (4 lehetséges válaszból kell a helyeset kiválasztani, a válaszok közelítenek a megoldáshoz), azonnali szöveges visszajelzés, a végén összesítés, értékelő szöveg: Gratulálok, igazi lokálpatrióta vagy! :), amely alkalmas a szókincsbővítésre is.

Munkaforma: páros munka (lehet egyéni vagy csoport is)

Didaktikai feladat: ismeretek felidézése, ismétlés, de lehet önálló kutatómunka alapja is, így az új ismeretszerzést szolgálhatja.

Esetünkben ez a feladat a hatodik osztályos projekt egy részlete, ahol az osztály közösen fedezte fel Gárdonyi Géza szegedi éveinek helyszíneit a Somogyi-könyvtár munkatársainak segítségével.

⁸ <http://magyartanulas.blogspot.hu/search?q=g%C3%A1rdonyi>

Többválasztásos kvíz még:

- Szent Péter esernyője – mennyire ismered a regény cselekményét?
- Petőfi 2. csoport
- Ismerd fel az állítmányokat!
- Gyakorold a szófajokat a 80 nap alatt a föld körül segítségével!



3. ábra
Gárdonyi Géza Szegeden – Többválasztásos kvíz

*Ki írta? Keresd a párját!*⁹

Feladat típusa: *párkereső* (összetartozó fogalmak párosítása)

Munkaforma: egyéni, páros

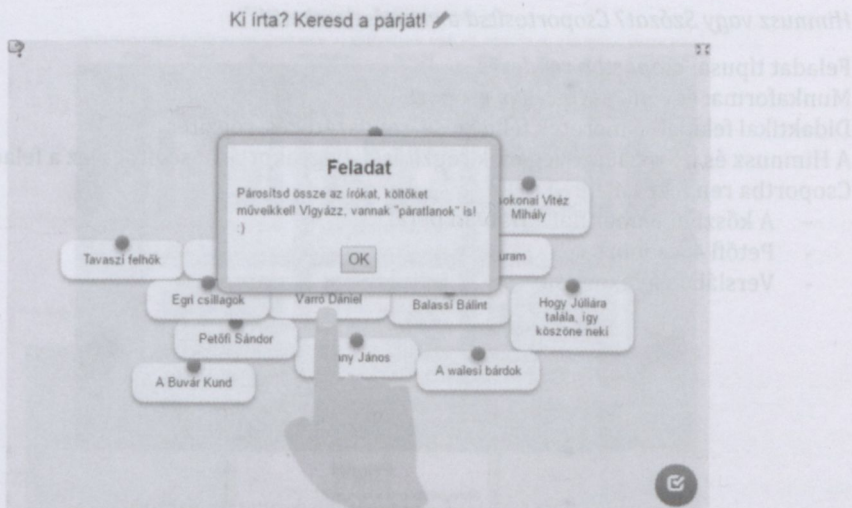
Didaktikai feladat: meglévő ismeretek rendszerezése, ismételtes

Én év eleji ismételtnél páros munkában alkalmaztam ezt a feladatot, amely elsősorban a hatodikos ismeretekre épült.

Párkereső még:

- Petőfi 3. csoport
- Reformkori párosító

⁹



4. ábra
Ki írta? Keresd a párját! – Párkereső

Szófajok – puzzle¹⁰

Feladat típusa: csoportosítós kirakó

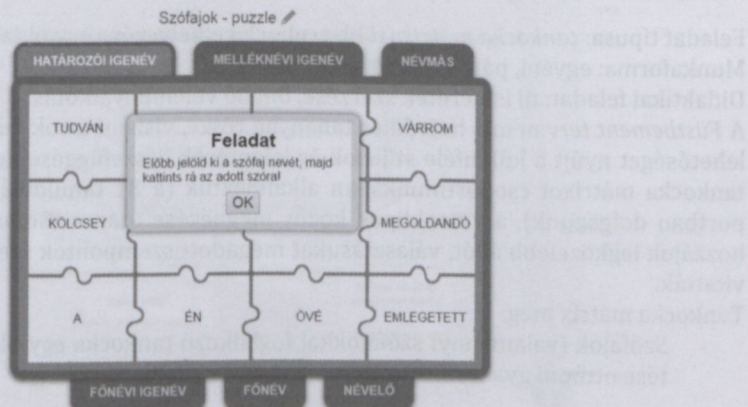
Munkaforma: frontális (interaktív tábla használatával), egyéni otthoni gyakorlás

Didaktikai feladat: gyakorlás, rendszerezés

Ezt a feladatot óra végén az igenevek gyakorlásánál alkalmaztam. A megadott szavak és szófajok (igenevek + főnév, névelő, névmás) helyes elhelyezése után egy videoklip indul, amely az óra oldott zárását szolgálhatja.

Csoportosítós kirakó még:

- Himnusz és Szózat – Mi a közös bennük és miben különböznek?



5. ábra
Szófajok – puzzle – Csoportosítós kirakó

¹⁰ <http://magyartanulas.blogspot.hu/2015/10/szofajok-puzzle.html>

*Himnusz vagy Szózat? Csoportosítsd a versrészleteket!*¹¹

Feladat típusa: *csoportba rendezés*

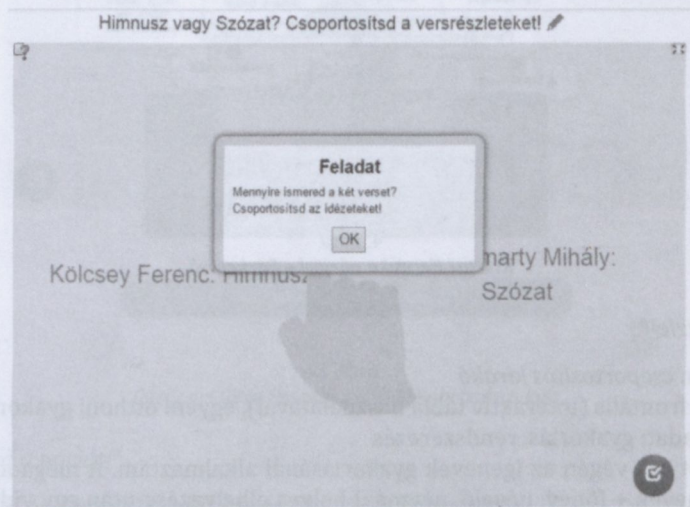
Munkaforma: egyéni, páros vagy csoport

Didaktikai feladat: ismeretek felidézése, rendszerezés, rögzítés

A Himnusz és a Szózat szövegének rögzítését, begyakorlását segítheti ez a feladat.

Csoportba rendezés még:

- A köszívű ember fiai – Hatvan perc!
- Petőfi 4. csoport
- Verslábak gyakorlása



6. ábra Himnusz vagy Szózat? – Csoportba rendezés

*Füsbement terv – hatféleképpen*¹²

Feladat típusa: *tankocka mátrix* (több tankocka elhelyezése egy oldalon)

Munkaforma: egyéni, páros, csoport

Didaktikai feladat: új ismeretek szerzése, önálló véleményalkotás

A *Füsbement terv* nem a hetedikes tananyag része, viszont a sok feldolgozási mód kiváló lehetőséget nyújt a különféle stílusok és jelentések összefüggéseinek felismertetésére. A tankocka mátrixot csoportmunkában alkalmaztuk (a 31 tanulóval rendszeresen 6 csoportban dolgozunk), a videoklipek közös megnézése után a csoportok kiválasztották a hozzájuk legközelebb állót, választásukat megadott szempontok szerint indokolták, megvitatták.

Tankocka mátrix még:

- Szófajok (valamennyi szófajokkal foglalkozó tankocka egy oldalon való összegyűjtése otthoni gyakorláshoz)

¹¹ <http://magyartanulas.blogspot.hu/2015/11/himnusz-vagy-szozat-csoportositsd.html?q=himnusz>

¹² <http://magyartanulas.blogspot.hu/2016/01/fusbement-terv-hatfelekeppen.html?view=classic>



7. ábra
Füstbement terv – hatféleképpen – Tankocka mátrix

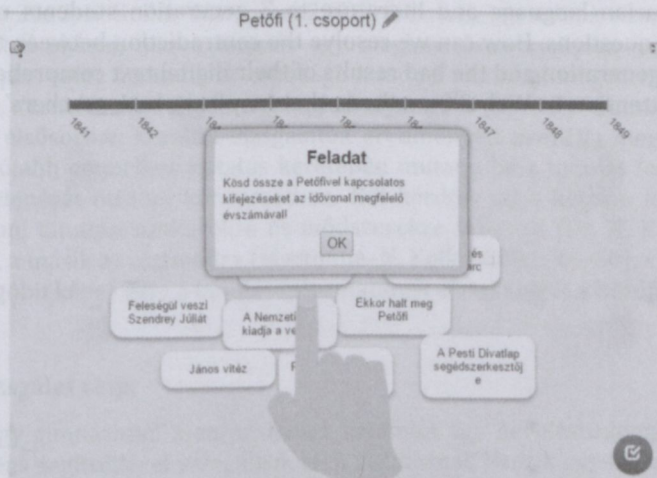
Petőfi 1. csoport – Petőfi élete¹³

Feladat típusa: idővonal

Munkaforma: egyéni, páros, csoport

Didaktikai feladat: ismeretek rendszerezése, ismételés

A csoportmunka címke alatt található bejegyzések, illetve a Petőfi 1-5. csoport című tankockák szerzői a hetedikes tanulók (a 6. csoport munkája technikai okok miatt nem látható). Összefoglaló órán minden csoport egy-egy tankockát készített adott szempontok szerint egyelőre papíron, majd a következő órára elkészült tankockákat minden csoport megoldotta, értékelte egymás munkáját.



8. ábra
Petőfi élete – Idővonal

¹³ <http://magyartanulas.blogspot.hu/search/label/csoportmunka?view=classic>

Befejezés

Tanulmányomban csak két kis szeletét villantottam fel azon webkettes lehetőségeknek, amelyekkel magyarórakon a digitális világban való tájékozódást, illetve a digitális szövegértést fejleszteni vélem. Feltett szándékom a blog továbbépítése a tanulók nagyobb arányú bevonásával.

Remélem, ha megismerik, a saját tanítványaimon kívül más tanulók, más magyartanárok is eredményesen használják a *Magyartanulás* c. blogot, vagy éppen kedvet kapnak tankockák készítéséhez, blogoláshoz.

IRODALOM

- Balla István 2015: Árulkodott a PISA: a sok internet is ront a diákok teljesítményén [http://hvg.hu/kultura/20150925_szamitogepezz_sokat_vagy_keveset – 2016.07.10.]
- Cs. Bogyó Katalin 2009: A blogok szerepe és jelentősége az iskolai könyvtárban. *Korszerű Könyvtár*, 2009. 1–16.
- Horváth Ádám 2015: Az oktatás jövője – tudósítás a londoni BETT-ről [http://ivsz.hu/hirek/az-oktatas-jovoje-ma-bett-show-london/?utm_source=mandiner&utm_medium=link&utm_campaign=mandiner_digit_201607 – 2016.07.10.]
- Lannert Judit 2015: Újabb csontváz borult ki a legújabb PISA jelentésből: se nem gyorsak, se nem kitartóak a magyar diákok [http://www.koloknet.hu/iskola/ujabb-csontvaz-borult-ki-a-legujabb-pisa-jelentesbol-se-gyorsak-se-kitartoak-a-magyar-diakok/ – 2016.07.10.]
- PISA2012 tájékoztató Jellemzők és eredmények [http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa2012_tajekoztato.pdf – 2016.07.10.]

Web 2.0 in teaching Hungarian language and literature

Teaching Hungarian language and literature to Z generation students raises a lot of methodological questions. How can we resolve the contradiction between the digital orientation of the generation and the bad results of their digital text comprehension? In this study, I draw attention to Web 2.0 methods that may help both teachers' and students' work.

Otthoni tanulási szokások és módszerek vizsgálata középiskolai tanulóknál

KECSKEMÉTI JUDIT

kmetijudit@gmail.com

Lázár Vilmos Általános Iskola, Budapest



Kulcsszavak: empirikus kutatás, házi feladat, motiváció, otthoni tanulás, stratégiák, tanulási szokások

Bevezetés

Napjainkban folyamatosan felértékelődik a tanulás szerepe, hisz a mindennapi élet társadalmi és gazdasági változásai ezt egyre inkább szükségessé teszik, mivel a munkaerőpiac változó igényeihez folyamatosan alkalmazkodni kell (D. Molnár 2013: 21–38). A tanulás számtalan formáját ismerjük, mely a mozgásos tanulástól a verbális tanulásig különböző módon és intenzitással is végbemehet (Rabi 2008: 9). Ugyanakkor a tanulást kiváltó külső hatások szerint is megkülönböztetünk szociális (társas környezet) és nem szociális (tárgyi, fizikai környezet) típust, melyek eltérő módon hatnak az egyénre (Rabi 2008: 10).

A szakirodalom a tanulás folyamatát elméleti és módszertani keretek között is vizsgálja, mely kifejezetten hasznos lehet a diákok egyéni szükségleteinek feltérképezéséhez (vö.: D. Molnár 2013, N. Kollár–Martonné 2001). A tanulási szokások vizsgálata során körültekintően kell eljárni, hisz a tanulás egy meglehetősen komplex folyamat (Tóthné 2011: 12). Éppen ezért a kutatások többsége kiterjed a tanórai magatartásra, a délutáni időbeosztásra, a tanulási stratégiákra és a testhelyzetre is (Borbély–Botos–Turcsik 2011).

Jelen cikk elsősorban korábbi vizsgálatok eredményeit próbálja meg alátámasztani, valamint egy újabb empirikus kutatás keretében mutatja be a tanulás legfontosabb elemeinek megjelenését otthoni környezetben. Két kérdőív áll a kutatás középpontjában: egyik az otthoni tanulási szokásokra és módszerekre fókuszál (Dr. N. Kollár–Martonné 2001: 64–66), a másik az életmódra (Martonné–N. Kollár 2001: 46–50), s ezek segítségével kíván átfogóbb képet adni a tanulás folyamatának alakulásáról a középiskola 10. évfolyamán.

Kérdőíves vizsgálat célja

A kérdőívet egy gimnáziumi mentorommal, valamint egy neveléstudományban dolgozó egyetemi docens segítségével válogattuk ki. A kutatásnak létezik egy bővebb változata is, melyet nem publikáltam, csak saját célú felhasználása valósult meg.

Jelen kérdőíveket azon célból válogattam ki, hogy az egyik általam tanított tízedikes osztály(ok) (két fél osztály) tanulási szokásait jobban megismerjem, ebből pedig követ-

keztetést vonjak le, ami alapján majd segíteni tudom őket az otthoni és a tanórai munkában egyaránt.

A felmérés célja továbbá, hogy ne kifejezetten az iskolai tanulás nehézségeire fókuszáljon, hanem főként az otthoni tanulásra, s az ott jelen lévő körülmények befolyásoló hatására.

A kérdőíves vizsgálat kérdései, hipotézisei

- 1) A legnehezebbnek ítélt tantárgyak esetében, mely nehézségi faktorokat emelték ki a diákok a leggyakrabban? Igényelnek-e ezen tantárgyak esetében valamilyen segítséget? Ha igen, hogy zajlik a segítségkérés és milyen gyakorisággal? Megállapítható-e különbség a két osztály között valamelyik változó esetén?
- 2) Milyen arányban tervezik meg a diákok előre a tanulásuk következő napjait? Mennyi időt töltenek egy-egy nap tanulással a hétköznapiakban? Megfigyelhető-e, hogy hétvégén jobban leterhelik magukat a hétköznapi tanulással szemben? Magyarázható lenne-e ez a szóbeli tanulás módszereinek változékonyságával, vagy a házi feladatok elkészítésének módszereivel?
- 3) Tartanak-e a diákok szünetet, és ha igen, akkor azt pihentető módon használják-e fel?

Feltételezem szerint, a diákok a legnehezebbnek ítélt tantárgyakkal kapcsolatban főként a „Nem értem az anyagot”, illetve a „Nem érdekel” lehetőségeket választották a legnagyobb arányban. Ennek elsődlegesen az lehetett az oka, hogy az életkoruk előrehaladtával folyamatosan csökken az érdeklődésük egyes tantárgyak iránt (vö.: Csapó 2000: 347). A csökkenő motiváció pedig összekapcsolható azzal, hogy ami iránt kevésbé érdeklődnek, azzal kevesebbet foglalkoznak, így automatikusan megértési nehézségekbe ütköznek. Véleményem szerint az általuk legnehezebbnek ítélt tantárgyakkal kapcsolatban igényelnek segítséget heti egyszeri alkalommal legalább, de, ha nem fókuszálnak kellően a megértési nehézségük okára, kevésbé lesz a segítség hatékony, érkezzen az bármilyen forrásból. A legtöbben ugyanakkor csak a pusztá felmondásra hagyatkoznak, s kevesen koncentrálnak a tényanyag átlátására. A két osztály válaszaik tekintetében ezen a téren nem feltételezek különbséget.

A diákok legnagyobb százalékban már előre megtervezik a tanulást, nemcsak egy adott napon belül, de egy hétre is. Ez az eredmény valószínűleg kapcsolatban lesz majd a szóbeli tanulás módszereivel, miszerint a legnagyobb arányban a „Végiggondolom az anyagot”, valamint az „Átolvasom az egész szöveget” válaszlehetőségek lesznek a legnagyobb arányban. A két osztály között azonban ezen a téren különbséget feltételezek. Véleményem szerint az idősebbik osztály tagjaira mindez sokkal inkább jellemző lesz, mint a normál tízedikes osztály tanulóinál. A diákok hétköznapi és hétvégi tanulása között jelentős különbséget nem feltételezek, csupán a fiatalabb korosztály tagjainál lesz tapasztalható eltérés. Ők vélhetően több időt fordítanak a hétvégi, mint a hétköznapi tanulásra. Ugyanakkor feltételezem, hogy a szóbeli tanulás metódusa nem áll majd összhangban a házi feladat elkészítésének módszereivel, mivel véleményem szerint a legtöbben, még mindig először az írásbeli házi feladatot készítik el, s csak ezután foglalkoznak majd a tulajdonképpeni tényanyaggal. Ezt mindkét osztálynál ugyanolyan arányban feltételezem.

Véleményem szerint a diákok csupán fele tart szünetet a tanulás közben. Azok, akik nem élnek ezzel a lehetőséggel, ők vélhetően nehezebben tanulnak, mint azok, akik tarta-

nak valamennyi szünetet. Azon tanulók, akik beiktatnak valamennyi pihenőidőt vélhetően hasznosan töltik el azt, például beszélgetnek, zenét hallgatnak stb.

Vizsgálati személyek

A kérdőívet kitöltő osztály valójában két különböző tantervű, eltérő osztályprofilú személyekből tevődik össze. Az osztály egyik fele egy öt évfolyamos képzésben résztvevő magyar–francia két tanítási nyelvű osztály (1. ábra) 18 fővel (13 lány, 5 fiú), míg az osztály másik fele egy négy évfolyamos (2. ábra) 16 főből (13 fiú, 3 lány) álló informatikus orientációjú osztály. A vizsgálat kitöltése alatt a két osztálylétszám összesen 34 fő volt (3. ábra).

Minta	N	Átlagéletkor
Fiú	5	15,5
Lány	13	16
Összesen	18	15,75

1. ábra

A magyar–francia két tanítási nyelvű osztály adatai

Minta	N	Átlagéletkor
Fiú	13	16,5
Lány	3	15,45
Összesen	16	15,97

2. ábra

Az informatikus orientációjú osztály adatai

Minta	N	Átlagéletkor
Fiú	18	16
Lány	16	15,75
Összesen	34	15,87

3. ábra

A két osztály adatai összevetve

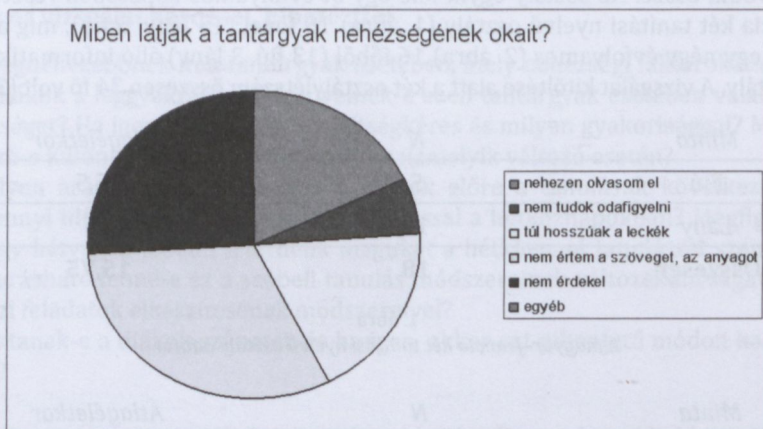
Vizsgálati módszerek

A vizsgálataim során N. Kollár és Martonné (2001: 64–66) *Tanulási szokások és módszerek* (1. melléklet), valamint Martonné és N. Kollár (2001: 46–50) *Életmód* kérdőívének (2. melléklet) részletét használtam fel. Több oka is van annak, hogy nem az egész kérdőívet vettem alapul. Egyrészt a kérdések egy része a mai gyerekek számára már nem, vagy csak nehezen értelmezhetők. Másrészt a rendelkezésemre álló időkeret is indokoltta tette, hogy csupán a számomra relevánsnak vélt kérdésekre fókuszáljak. A *Tanulási szokások és módszerek* kérdőív nem tartalmazott nyílt végű kérdést, míg az *Életmódot* vizsgáló kérdőív három kérdése közül kettő is ilyen felépítésű volt.

Kérdőíves vizsgálat eredményei

A vizsgálatok során a következő eredmények születtek:

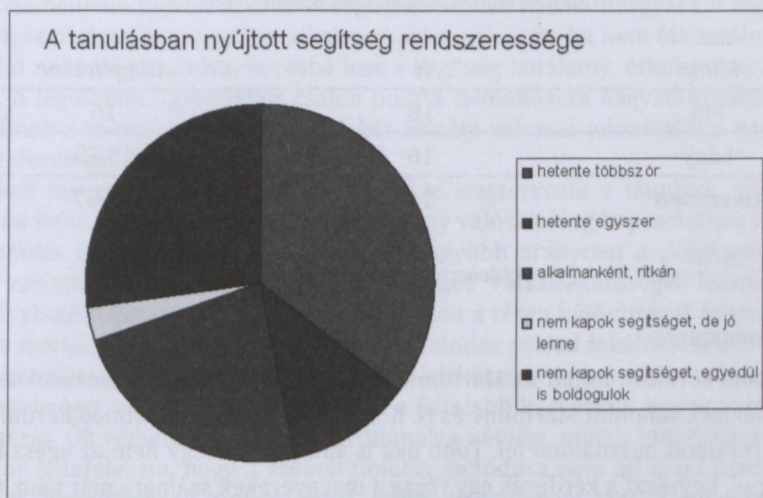
- 1) Az osztály tanulói a legnehezebbnek ítélt tantárgyak esetében azt gondolták, hogy a legnagyobb probléma azzal van, hogy nem értik a tananyagot, illetve, hogy nem is érdekli őket (4. ábra).



4. ábra

Miben látják a tanulók a tantárgyak nehézségének okait?

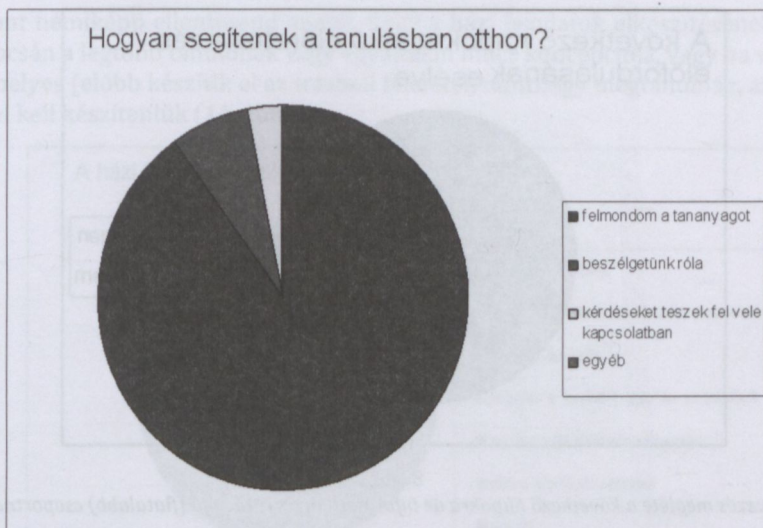
Ezen alacsony motiváltságnak köszönhető, hogy a legtöbben segítségre szorulnak a kérdéses tantárgyakkal kapcsolatban (5. ábra), hetente akár több alkalommal is (5. ábra).



5. ábra

A tanulásban nyújtott segítség rendszeressége

A segítségkérés során mindkét osztály tagjai azonban csupán csak a tananyag felmondására koncentrálnak (6. ábra).

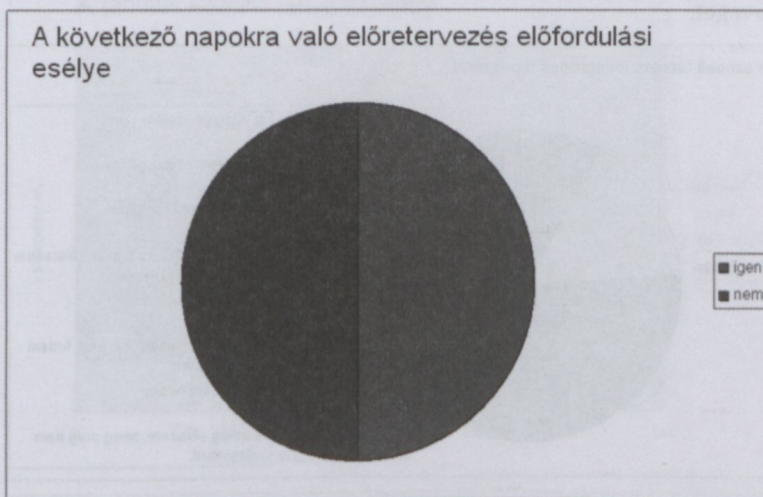


6. ábra

A tanulásban nyújtott segítség formái

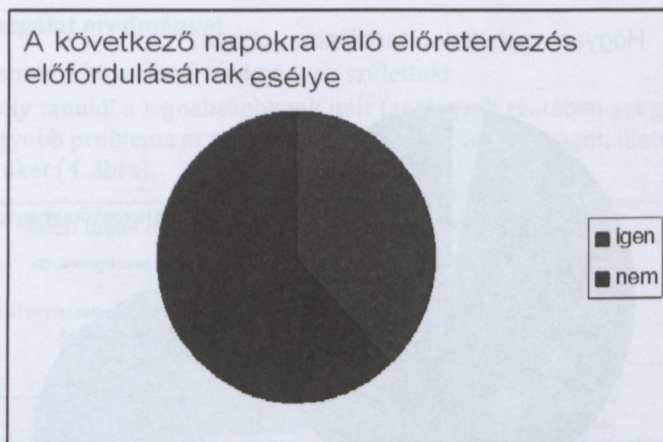
Számos olyan tanuló is van azonban az osztályban, aki azt gondolja, hogy nem kell segítséget kapnia, hisz önmaga is elég hatékony módszerrel képes tanulni (5. ábra). Meglepő ugyanakkor, hogy a két eltérő korú közösség között nincs különbség, eredményeikkel rendre ugyanazokat a válaszelemeket hangsúlyozzák (4–6. ábra).

- 2) A tanulók felénél megvalósul az előretervezés folyamata. Itt tapasztalhatunk némi eltérést a két osztály között (7–8. ábra), hisz az idősebb közösségi csoport jobban ügyel erre (7. ábra), mint a fiatalabbik (8. ábra). Ez ugyanakkor valószínűleg összefüggésben van azzal, hogy a hétköznapiakban is többet tanulnak (9. ábra).



7. ábra

Tervezés megléte a következő napokra a magyar–francia két tanítási nyelvű (idősebb) csoportnál



8. ábra

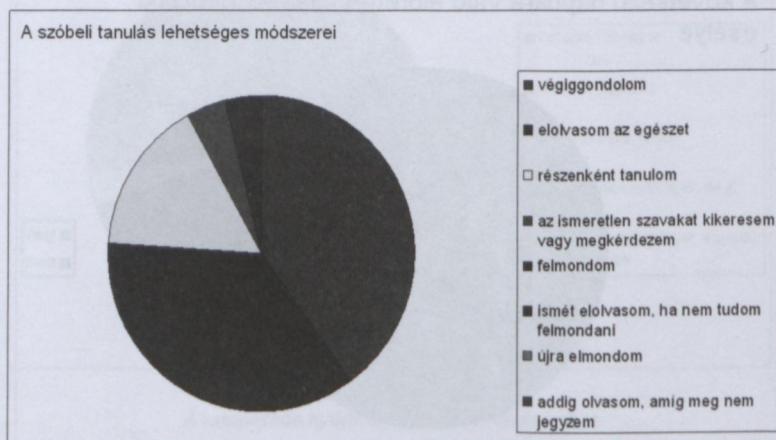
Tervezés megléte a következő napokra az informatikai orientációjú (fiatalabb) csoportnál

Tanulás beosztása	Magyar-francia két tanítási nyelvű (idősebb) csoportnál	Informatika orientációjú (fiatalabb) csoportnál
Hétköznap	3 óra 0 perc	2 óra 30 perc
Szombat	1 óra 30 perc	2 óra 15 perc
Vasárnap	2 óra 0 perc	2 óra 15 perc

9. ábra

A tanulási idő beosztása a vizsgált osztályok esetében

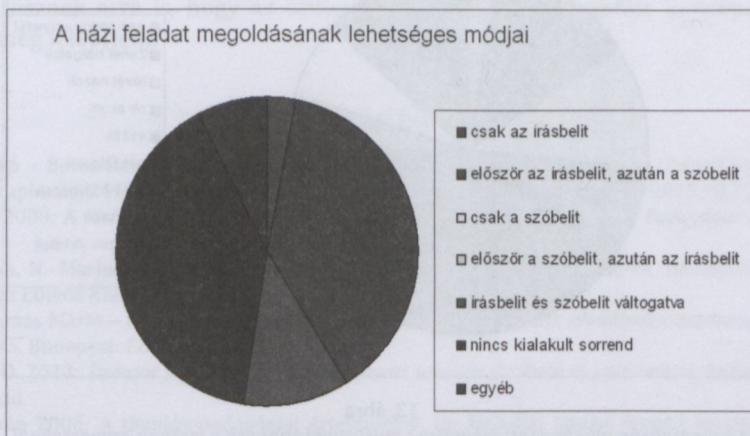
A szóbeli feladatok tekintetében (10. ábra) mindkét osztály hatékony tanulási stratégiákat alkalmaz, vagyis a legtöbben először végiggondolják a tananyagot, illetve elolvassák az adott szöveget.



10. ábra

A tanulási idő beosztása

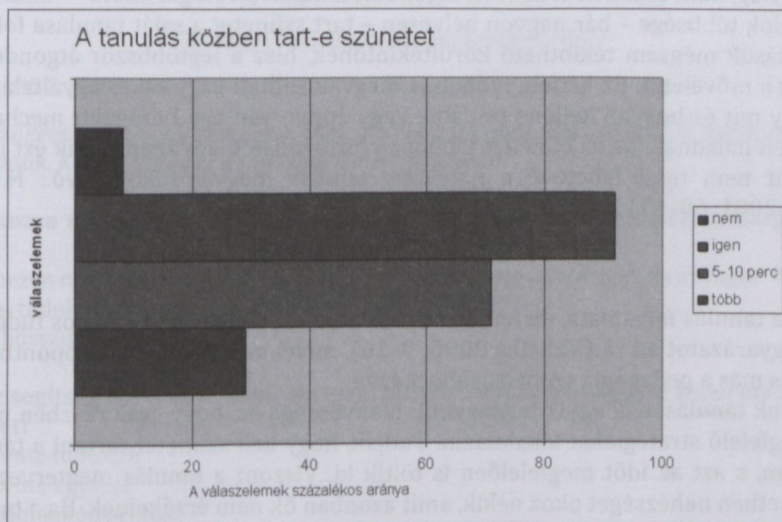
Ez viszont némiképp ellentmond annak, hogy a házi feladatok elkészítésének megtervezése kapcsán a legtöbb tanulónak vagy egyáltalán nincs koncepciója, vagy ha van is, akkor az sem helyes (előbb készítik el az írásbeli feleletet, minthogy megtanulnák, azt, ami alapján ezt el kell készíteniük (11. ábra).



11. ábra

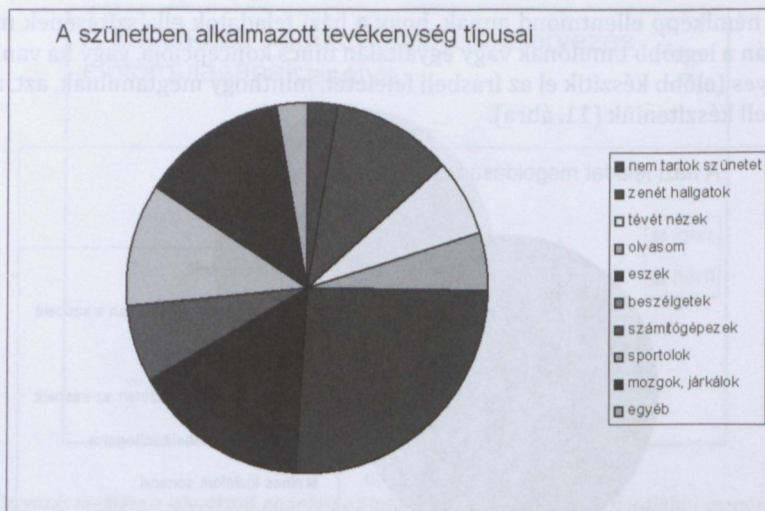
A házi feladat megoldásának lehetséges módjai

- 3) A diákok a tanulási idejükbe igyekeznek mindig valamilyen szünetet beiktatni (12. ábra). Ez egyöntetűen igazolható mindkét diákcsoportnál, s a kettő között nem tapasztalható eltérés. A legtöbben azonban csak minimális szünetet tartanak (5–10 perc), ezt azonban pihentető módon igyekeznek eltölteni (13. ábra), s általában vagy zenét hallgatnak, vagy beszélgetnek. Ezen szempont szerint sincsen különbség a két osztály között.



12. ábra

A szünet megléte a vizsgált csoportoknál



13. ábra

A szünet során alkalmazott lehetséges tevékenységtípusok a vizsgált csoportoknál

Következtetések

Az elvégzett empirikus kutatás eredményei alapján elmondható, hogy a diákok nagy részének, valamelyik tantárggyal kapcsolatban vannak problémái, melyek kezelését, egyéb más forrásból igyekeznek pótolni. Ez egyrészt pozitívnak mondható, hisz, ha tudja, hogy valamilyen területen hiányossága van, akkor megpróbál azon segíteni. A gond ezzel csupán az, hogyha nem is motivált a tananyag megértésében, akkor nem biztos, hogy hatékony lesz az a heti több óra, amit pluszban az adott tantárggyal foglalkozik, egyrészt az érdektelenség, másrészt a nem kellően átgondolt tanulási stratégia miatt.

A tanulók többsége – bár nagyon helyesen – tart szünetet a saját tanulása folyamatában, tanulásuk mégsem tekinthető körültekintőnek, hisz a legtöbbször átgondolatlanul végzik ezt a műveletet. Ez kétféle módon is megvalósulhat: vagy nincs egyáltalán tervük arról, hogy mit és hogyan kellene csinálni, vagy éppen van egy berögzött mechanizmus, ami mentén haladnak, de az elméleti tananyag birtokának hiányában teszik ezt meg, ami így megint nem teszi lehetővé a hatékony tanulás megvalósulását (vö.: N. Kollár-Martonné 2001: 60–61).

Összegzés

Nemcsak a tanulás folyamata, de annak értelmezése is sokrétű, hisz számos tudományág eltérő magyarázatot ad rá (Nahalka 2006: 9–16), mivel más kerül a középpontba a pszichológia és más a pedagógia szemszögéből nézve.

A diákok tanulásának egyik legnagyobb hiányossága az, hogy csak részben próbálják meg a megfelelő stratégiákat alkalmazni. Tudják, hogy kell szünetet tartani a tanulás folyamatában, s azt az időt megfelelően is töltik ki. Viszont a tanulás megtervezése már számos esetben nehézséget okoz nekik, amit azonban ők nem érzékelnek. Ha a tanulás folyamatában alacsony a megtervezettség foka, akkor kevésbé jellemző rájuk az önszabá-

lyozott tanulás, vagyis a tanulási módszereik kevésbé lesznek hatékonyabbak (D. Molnár 2013: 74–116).

A tanulók tanulását minden esetben lehet, és kell is segíteni. Megvalósulhat ez különböző tréningek, de egy-egy órába beintegrált szövegértési feladat kapcsán, ami által rávezethetők lesznek arra is, hogy az otthoni tanulásukat már másféle koncepció alapján próbálják meg felépíteni.

IRODALOM

- Borbély Anikó – Botos Réka – Turcsik Katalin 2011: Tanulásmódszertan 1 [http://www.oveges.hu/wp-content/uploads/2013/01/TanModszertan_I_blokk/5.TanulasiSzokasok.pdf – 2015.10.22]
- Csapó Benő 2000: A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia* 100., 3. 346–366.
- Kollár Katalin, N.–Martonné Tamás Márta 2001: *Tanulási szokások és módszerek. Iskolapszichológia* 25. Budapest: Eötvös Kiadó.
- Martonné Tamás Márta – N. Kollár Katalin 2001: *A tanulók életmódjának kérdőíves vizsgálata. Iskolapszichológia* 25. Budapest: Eötvös Kiadó.
- Molnár Éva, D. 2013: *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata.* Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Nahalka István 2006: A tanulás pedagógiai értelmezése. In: Nahalka István (szerk) *Hatékony Tanulás. A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése.* Budapest: ELTE-PPK, Neveléstudományi intézet. 9–19.
- Rabi Ferencné Perényi Szilvia 2008: *Tanulni tanulok. Tanulásmódszertan 10-12 éves tanulók számára.* Budapest: Csanádi Árpád Általános Iskola és Gimnázium.
- Tóthné Kosztin Beáta 2011: *Egy kísérleti oktatási módszer hatásai a természettudományos fogalmi fejlődésre, problémamegoldásra és más pszichológiai tényezőkre.* Phd-értekezés, Debreceni Egyetem [https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/118268/T%C3%B3thn%C3%A9%20Kosztin_Be%C3%A1ta_%C3%A9rtekez%C3%A9s-t.pdf?sequence=5&isAllowed=y – 2015. 07. 09.]

MELLÉKLETEK

1. melléklet:

Tanulási szokások és módszerek kérdőív

Nemed: 1. fiú 2. lány

Korod:

Osztály:

A következőkben egy pár kérdést fogsz látni, melyek a tanulási szokásaiddal és módszereiddel kapcsolatosak. Kérlek, töltsd ki a rád legjellemzőbb módon!

1) Mi okozza számodra a nehézséget az általad legnehezebbnek ítélt tantárgyak kapcsán?

- | | |
|--------------------------|-------------------------------------|
| a) nehezen olvasom el | b) nem értem a szöveget, az anyagot |
| c) nem tudok odafigyelni | d) nem érdekel |
| e) túl hosszúak a leckék | |

2) Kapsz segítséget a tanulásban? Ha igen, milyen rendszerességgel? Húzd alá a legjellemzőbbet!

- a) hetente többször
- b) hetente egyszer
- c) alkalmanként, ritkán
- d) nem kapok segítséget, de jó lenne
- e) nem kapok segítséget, egyedül is boldogulok.

3) Hogyan készíted el a házi feladatot? Húzd alá a rád jellemzőt!

- a) csak az írásbelit
- b) először az írásbelit, azután a szóbelit
- c) csak a szóbelit
- d) először a szóbelit, azután az írásbelit
- e) írásbelit és a szóbelit váltogatva
- f) nincs kialakult sorrend
- g) egyéb, éspedig:

4) Szoktál-e előre a következő napokra is tanulni? Igen – nem**5) Jelöld meg azokat a módszereket, amelyeket alkalmazol a szóbeli tanulás során!
Többet is aláhúzhatsz!**

- a) Végig gondolom
- b) Elolvasom az egészet
- c) Részenként tanulom
- d) Az ismeretlen szavakat kikeresem vagy megkérdem
- e) Felmondom
- f) Ismét elolvasom, ha nem tudom felmondani
- g) Újra elmondom
- h) Addig olvasom, amíg meg nem jegyzem

6) Szoktál-e szünetet tartani tanulás közben? Húzd alá a megfelelő választ!

- a) nem
- b) igen: 5–10 perc / többet

7) Mit szoktál a tanulás közben tartott szünetekben csinálni? Többet is aláhúzhatsz!

- a) nem tartok szünetet
- b) zenét hallgatok
- c) tévét nézek
- d) olvasok
- e) eszek
- f) beszélgetek
- g) számítógépezek
- h) sportolok
- i) mozgok, járkálok
- j) egyéb, éspedig:

Felhasznált irodalom

N. Kollár Katalin – Martonné Tamás Márta 2001: *Tanulási szokások és módszerek. Iskola-pszichológia 25.* Budapest: Eötvös Kiadó.

2. melléklet:

Életmód kérdőív

Nemed: 1. fiú 2. lány

Korod:

Osztály:

Az alábbiakban a tanulási életviteledel kapcsolatban látsz majd kérdéseket. Válaszolj mindegyikre értelemszerűen!

1) Hétköznapi délután hány órát töltesz általában tanulással (óra; perc)?.....

2) Hány órát töltesz tanulással...

a) szombaton?

b) vasárnap?

3) Hogyan segítenek a tanulásban?

a) felmondom a tananyagot

b) beszélgetünk róla

c) kérdéseket teszt fel vele kapcsolatban

d) egyéb, éspedig:.....

Felhasznált irodalom

Martonné Tamás Márta – N. Kollár Katalin 2001: *A tanulók életmódjának kérdőíves vizsgálata. Iskolapszichológia* 25. Budapest: Eötvös Kiadó.

The examination of home learning habits and methods at high-school students

Nowadays learning has become increasingly important because it is vital not only in the education system but in the labor market as well (D. Molnár 2013:21–38).

We know numberless forms of learning, and several literatures examine both theoretical or practical aspects of the topic.

This study focuses on the specificity of the home learning by the surveys called Learning habits and methods (N. Kollár–Martonné 2001: 64–66) and The lifestyle (Martonné–N. Kollár 2001: 46–50). The questionnaires were filled by two different groups of 10th graders. One part of the questions was about the problems they have with the most difficult subjects and the ways how they deal with them. The other part of the questions was about learning-time management.

The answers reveal that most of the students are trying to improve their weaknesses encountered during the learning process. The endeavor for self-improvement is positive but in the same time the methods of it are rather inconsistent.

It is possible and also important to assist the students in learning because self-regulated learning is less typical among them if the learning process is not well structured (D. Molnár 2013: 74–116). The efficient learning can be carried out by different trainings or certain reading comprehensions integrated into lessons. In this way students can be motivated to build up their home learning methods based on different concepts, and to follow up their own improvements.

Kedves Kollégák! Kedves Szerzőink!

A Módszertani Közlemények és a *Methodus.hu* szerkesztősége az SZTE JGYPK támogatásával szoros együttműködésben dolgozik. Az Önök szakmai munkáját szeretnénk támogatni azzal is, hogy a Módszertani Közlemények szerkesztőségébe beküldött és közölt cikkek rövid átfutási idővel a *Methodus.hu*-n is olvashatók lesznek.

A közlemények szűkös terjedelme és a szakmai minősítési eljárásunk nem teszik lehetővé, hogy minden beküldött cikket megjelentessünk nyomtatott formában. A nyomtatott változatban nem megjelentetett cikkeket a közlemények szerkesztősége rendelkezésére bocsátja a *Methodus.hu* szerkesztőségének, hiszen a honlapon szélesebb tartalmi és terjedelmi lehetőségünk van írásaik közlésére. Amennyiben nem járulnak hozzá, hogy a közleményekbe beküldött, de ott nem közölt írásaikat a *Methodus.hu* szerkesztőségéhez továbbítsuk, kérjük, jelezzék ezt nekünk a kísérőlevelükben!

A közleményekben megjelent tanulmányok minőségi színvonalának biztosítása érdekében a szerkesztőségbe érkezett munkák véleményezésére szakértő lektorokat kérünk föl. Ezzel nemcsak a lap tudományos színvonalának, szerzőink referáltságának a növekedését szeretnénk erősíteni, hanem segíteni kívánjuk az Önök további munkáját, szakmai tevékenységét és kapcsolatait is. A beküldött írásokhoz, kérjük, írjanak egy rövid, angol nyelvű összefoglalót is. Kérjük, hogy tanulmányaikban kövessék a hivatkozási rendszerünk formai szabványát: http://www.jgypk.u-szeged.hu/methodus/?page_id=29.

A Módszertani Közlemények 2013-tól évi négy számmal jelenik meg. A lap éves előfizetése 2400 Ft, egy szám 600 Ft-ba kerül.

Kérjük, hogy a közleményekbe szánt írásaikat a következő emailcímre küldjék: *modszertan@jgypk.u-szeged.hu*.

A szerkesztőség címe: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.

Telefonszám: 06-62-546-346.

A szerkesztők

Támogatta:



Nemzeti Kulturális Alap



Kiadja a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kara

A kiadásért felel: *dr. Marsi István*

Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. Telefon: 62/546-346

Szerkesztőség: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.

E-mail cím: modszertan@jgypk.u-szeged.hu

Web cím: www.jgypk.u-szeged.hu/modszertan

Online változat: www.methodus.hu

Évente 4 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetés díja: 2400 Ft.

A címlapot tervezte: *Fischer Ernő* terve alapján *Annus Gábor*

Készült:

Innovariant Nyomdaipari Kft., Algyő

Felelős vezető: Drágán György

www.innovariant.hu

<https://www.facebook.com/Innovariant>

ISSN 2063-3734

Tantárgymódszertan

Neveléstudomány

Gyógypedagógia

Pedagógia története

Napközi

Szemle

Ünnepi műsorok

Videók

Kitekintő

Hasznos holmik

methodus.hu archívum

Keresés



Egyenesek és görbék. A folyosó új értelmezése – Alternatívák a testnevelésórákon – gyakorlati bemutató

KLENCSÁR DEZSŐ – A mindennapos testnevelés bevezetése komoly kihívást jelent az olyan iskoláknak, ahol nincs vagy kevés testnevelésre alkalmas terem áll rendelkezésre. Szeretnék egy olyan lehetőséget bemutatni, amit iskolánkban, a PTE 1. Számú Gyakorló Általános Iskolában már minden testnevelő alkalmaz, illetve az egyetem testnevelés szakos hallgatóinak is tanítjuk. Módszerünket...

>>>

< 1 2 3 4 5 6 7 8 >

KITEKINTŐ

Egyéni mobilitási ösztöndíjjal Európában – avagy beszámoló egy Comenius tanárasszisztens tollából

2015. december 10. - methodus.hu



Rácz Edina vagyok, francia, valamint nyelv- és beszédfejlesztő szakos tanár. 2012-ben, a még folyamatban lévő mesterszakos tanulmányaim idején elnyertem egy hét hónapra szóló tanárasszisztens ösztöndíjat az Európai Unió által létrehozott Comenius program keretében. Kis hosszabbításal közel egy tanévet töltöttem el egy spanyolországi iskolában, ahol felső tagozatos, ahol

NAPKÖZI

Játék vagy tanulás? Élet a napköziben

2015. november 8. - methodus.hu



Iskolánk az elmúlt 44 évben korszerű, 12 évfolyamos közoktatási intézménnyé nőtte ki magát a hagyomány és a megújulás elemét ötvözve. Újszűrt iskolaszervezetével, programkínálatával vonzó alternatívaként jelenik meg az iskolaválasztók előtt. Folyamatosan korszerűsödő tárgyi feltételeink és innovatív nevelésteleltetünk munkájának fókuszában a gyermeki személyiség sokoldalú kibontakoztatásának igénye, szándéka és a gyermekek szeretete áll. Pedagógiai tevékenységünk célja, hogy megőrizzük, megújítsuk és továbbfejlesszük

ELINDULT A METHODUS.HU

A Módszertani Közlemények online változata naprakész, gyakorlati szempontú anyagokkal igyekszik segíteni a pedagógusok oktató-nevelő munkáját, beleértve a speciális (fejlesztő és tehetséggondozó) igényeket is. Oldalunk azzal a céllal indult, hogy olyan könnyen elérhető, tanítási, tanulási metodikával foglalkozó online felületet biztosítson a pedagógusok számára, ahonnan megismerhetik a modern, hatékony tanítási módszereket, illetve ötleteket tudnak meríteni mindennapi munkájukhoz.

Honlapunk a Módszertani Közlemények társoldalaként is működik. A közleményekben megjelent cikkek rövid átfutási idővel nálunk is olvashatók.